

I Bolton.

Frankfurt am 1902.

Die Gütebestimmung kommunikativer Tests

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Neuere Philologien
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von
Sibylle Bolton
aus Kaiserslautern

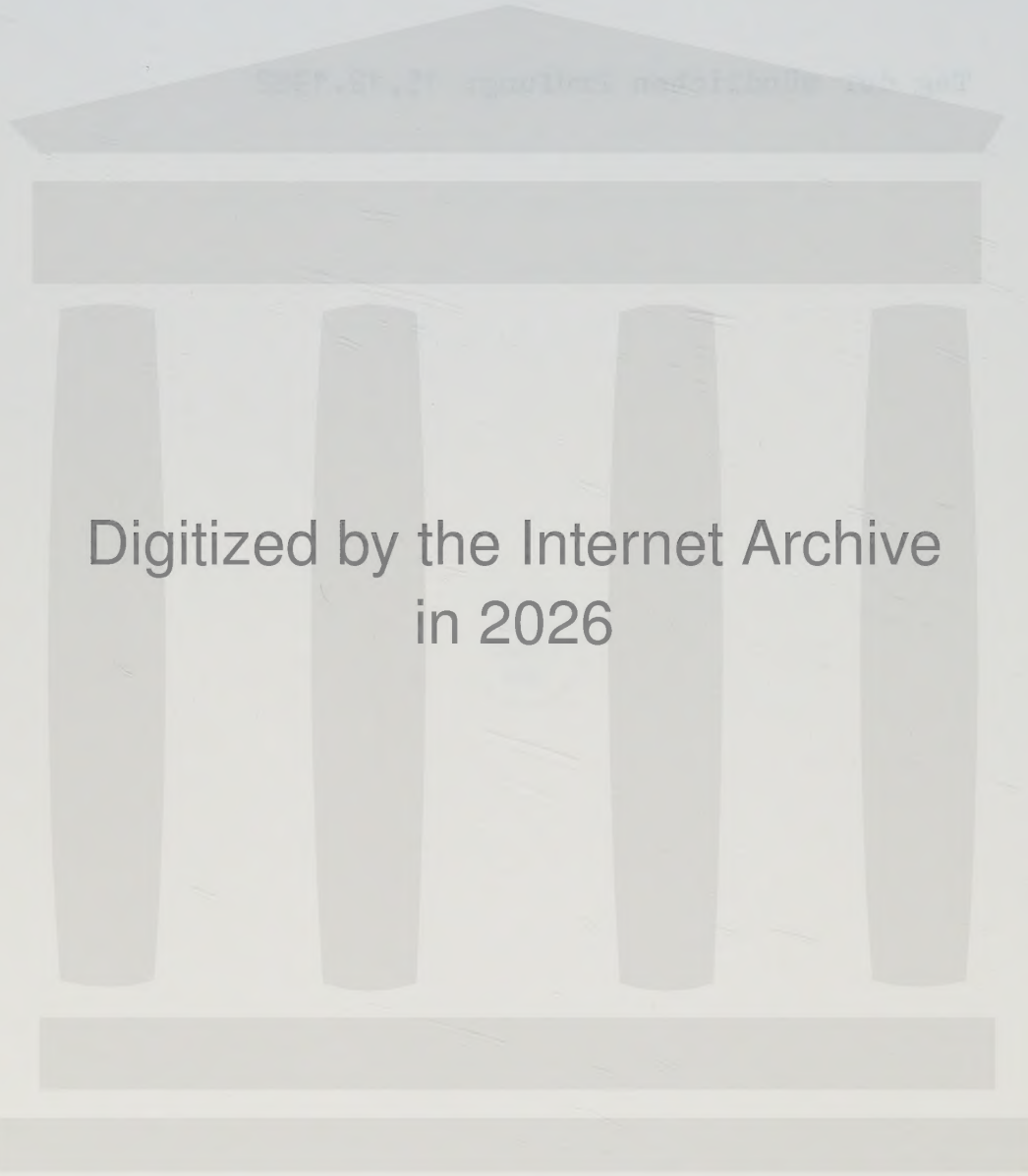
1982



1. Gutachter: Prof. Dr. H. Stammerjohann

2. Gutachter: Prof. Dr. J. Quetz

Tag der mündlichen Prüfung: 15.12.1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41550809_0021

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite:</u>
0. Einleitung	1 - 3
1. <u>Terminologie der Testwissenschaft</u>	
1.1 Testformen und Testkonstruktion	4 - 8
1.2 Gütekriterien der Testtheorie	
1.2.1 Objektivität	8 - 9
1.2.2 Reliabilität	9
1.2.3 Validität	10 - 13
2. <u>Strukturalistische Testtheorie</u>	14 - 15
2.1 Überprüfung isolierter Elemente und Strukturen	15 - 16
2.2 Überprüfung der integrierten Fertigkeiten	
2.2.1 Hör- und Leseverstehen	16 - 17
2.2.2 Sprech- und Schreibfertigkeit	17 - 18
3. <u>Überwindung des Strukturalismus</u>	
3.1 Kritik am Grammatikmodell des taxonomischen Strukturalismus	19 - 20
3.2 Kritik an der <u>contrastive analysis hypothesis</u>	20 - 22
4. <u>Pragmatik und die Entwicklung neuer Curricula</u>	23 - 24
4.1 Kompetenz und Performanz	24 - 26
4.2 Sprechakttheorien und ihr Einfluß auf Fremdsprachencurricula	26 - 28
4.2.1 Propositionaler Gehalt und illokutive Rolle	28
4.2.2 Bedingungen für das Gelingen von Sprechhandlungen	29
<u>Exkurs 1: Definitionen des Lernziels "Kommunikative Kompetenz"</u>	30 - 34
5. <u>Neuere Verfahren zur Überprüfung der Fremdsprachenbeherrschung</u>	
5.1 Überprüfung der integrierten Fertigkeiten	35 - 38
5.2 Überprüfung der allgemeinen Sprachfähigkeit	38 - 46
5.3 Überprüfung der kommunikativen Interaktion	46 - 53

	<u>Seite:</u>
6. <u>Testaufgaben zur Überprüfung der Kommunika-</u> <u>tionsfähigkeit</u>	54 - 56
6.1 Überprüfung der rezeptiven Fähigkeiten	56 - 57
6.1.1 Hörverstehen	57 - 62
6.1.2 Leseverstehen	63 - 67
6.2 Überprüfung der interaktiven Fähigkeiten	67 - 71
6.2.1 Schriftlicher Ausdruck	71 - 74
6.2.2 Mündlicher Ausdruck	74 - 83
<u>Exkurs 2: Multimode Tests</u>	84 - 90
7. <u>Bewertungsverfahren</u>	91 - 97
7.1 Bewertung der schriftlichen Leistung	97 - 106
7.2 Bewertung der mündlichen Leistung	106 - 112
8. <u>Erprobung der Tests und der Bewertungsan-</u> <u>leitungen</u>	113
8.1 Erprobung der Tests	113 - 114
8.2 Erprobung der Bewertungsanleitungen	114 - 116
8.2.1 Bewertung der schriftlichen Leistung	116 - 120
8.2.2 Bewertung der mündlichen Leistung	121 - 146
8.3 Ergebnis der Erprobung	147
9. <u>Abschließende Bemerkungen</u>	148 - 149

Anhänge:

- Einzelbewertungen der schriftlichen Leistung:	
Tabelle A	150
Tabelle B (1.Durchgang)	151
Tabelle BB (2.Durchgang)	152
- Einzelbewertung der mündlichen Leistung:	
Tabellen D1 - D4	153 - 156
Tabellen E1 - E7	157 - 163
Tabellen E'1 - E'6	164 - 169
- Briefe (Nr.1 - Nr.15)	170 - 187
- Transkriptionen der Tonbandaufnahmen der Prüfungsgespräche (Nr.1 - Nr.12)	188 - 215

<u>Bibliographie</u>	216 - 234
----------------------	-----------

0. Einleitung

Solange sich der Fremdsprachenunterricht auf die Vermittlung sprachlicher Teilsysteme konzentrierte, waren Tests zur Überprüfung der Elemente und Strukturen der Sprache ein angemessenes Verfahren der Leistungsmessung. Solche Testaufgaben waren objektiv auswertbar, reliabel und - gemessen an den wissenschaftlichen Grundlagen der klassischen Testtheorie - auch valide. Durch neuere Entwicklungen in der Linguistik und der Lernpsychologie wurde jedoch deutlich, daß diese Tests nur einen Aspekt der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erfassen können. Es stellte sich deshalb die Frage, inwieweit möglichst objektiv auswertbare und reliable Tests entwickelt werden können, die über die linguistische Kompetenz hinaus auch ein angemessenes Überprüfen der rezeptiven und der interaktiven Kommunikationsfähigkeit erlauben.

Der Versuch, kommunikative Tests zu entwickeln, stellt die Testkonstrukteure allerdings vor Probleme, die u.a. Jones (1979) angesprochen hat: "As we consider the current state of the art in language testing, we can see that our horizons have been broadened significantly with regard to testing procedure. Discrete-point tests are giving way to tests of global language proficiency. Real language use is more and more becoming the main criterion for testing. And, perhaps most important, we are beginning to face head-on the challenge of testing spoken language proficiency. But with this new direction come new problems, many of which revolve around ... validity and reliability" (Jones 1979:43). Dieser Konflikt zwischen Auswertungsobjektivität und Reliabilität auf der einen Seite und Validität auf der anderen stellt sich besonders deutlich bei der Überprüfung der Schreib- und der Sprechfertigkeit¹⁾. Im Sinne einer größtmöglichen Auswertungsobjektivität und Reliabilität verlangen Tests eine eindeutige Steuerung der Antworten - im Sinne einer Ausrichtung auf das Lernziel "interaktive

1) Ich verstehe "Fertigkeit" nicht in der strukturalistischen Bedeutung als Summe der beherrschten sprachlichen Elemente und Strukturen sondern als eine kommunikative Fähigkeit.

Kommunikationsfähigkeit" jedoch sollten die Testaufgaben möglichst großen Raum lassen für individuelle, kreative Antworten. Das aber erhöht den Ermessensspielraum bei der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Leistung, d.h. verringert die Reliabilität der Leistungsmessung.

Die Anforderungen, die sich aus den drei Gütekriterien ergeben, haben somit Konsequenzen für die Testkonstruktion, auf die u.a. Ingram (1974) hinweist: "Recently the terms 'language behaviour' and 'language-like behaviour' have gained some currency. Language behaviour is mainly the behaviour of communicating through language, the creating and comprehension of meaningful utterances in context. Language-like behaviour is any behaviour involving language other than this, for instance drills, substitution exercises, vocabulary matching, pronunciation exercises ... The choice between job sample items [d.h. realitätsnahen Aufgaben, Anm. von mir] and the more artificial or language-like items depends on how much the test writer relies on construct and content validity in preference to empirical reliability. If the writer relies on content and construct validity, he is likely to use predominantly job sample items" (Ingram 1974:331). Die klassische Testtheorie forderte, daß Tests objektiv, reliabel und valide sein müssen. Bei kommunikativen Tests jedoch konfliktieren diese Gütekriterien. Die Notwendigkeit, Lösungsversuche zu entwickeln, die diesen Widerspruch entschärfen, d.h. valide kommunikative Tests zu konstruieren, die auch reliabel sind, ergibt sich somit aus dem derzeitigen Konflikt zwischen den Lernzielen des Unterrichts und den Gütekriterien, die die Testtheorie fordert.

In Form eines Forschungsberichts werde ich zunächst den Zusammenhang zwischen taxonomischem Strukturalismus und der Validitätsbestimmung klassischer Tests darstellen und die Unzulänglichkeiten traditioneller Testaufgaben für die Überprüfung kommunikativer Fähigkeiten nachweisen. Sodann werde ich verdeutlichen, wie Entwicklungen in der Linguistik und der Lernpsychologie die wissenschaftlichen Grundlagen der Testtheorie veränderten und die Entwicklung neuer Testformen notwendig machten. Aus der Darstellung und Kritik der in den letzten Jahren entwickelten kommunikativen Tests werde ich dann Anhaltspunkte für eine angemessene Optimierung von Tests zur Überprüfung der interaktiven Kommunikationsfähigkeit zu gewinnen versuchen und schließlich selbst je einen

Test sowie die entsprechenden Bewertungsanleitungen für die Beurteilung der schriftlichen und der mündlichen Leistung erstellen. Diese Tests und die Bewertungsanleitungen werde ich mit Kursteilnehmern und Kursleitern an Volkshochschulen und am Institut Français erproben, um zu untersuchen, ob es Anhaltspunkte dafür gibt, daß valide kommunikative Tests auch eine zufriedenstellende scorer reliability aufweisen.

Um den Darstellungsbereich übersichtlich zu halten, habe ich mich in meiner Arbeit auf Tests im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen beschränkt. Die von mir entwickelten Tests zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck dienen der Überprüfung von Französischkenntnissen, während die in den letzten Jahren entwickelten und von mir diskutierten kommunikativen Tests (bis auf das VHS-Zertifikat und den Grundbaustein für das VHS-Zertifikat) bisher nur für Englisch entwickelt wurden. Auch die Testliteratur der letzten Jahre bezieht sich bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Mothe 1981) auf englischsprachige kommunikative Tests.

Als Ausgangsbasis für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen habe ich die Volkshochschule gewählt, da sie mein hauptsächlicher Erfahrungsbereich ist und da eine solche Wahl sich auch rechtfertigen läßt im Hinblick auf die jährlichen Teilnehmerzahlen an den VHS-Fremdsprachenzertifikaten. Diese Wahl bedeutet, daß der Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit Fremdsprachentests für Lernende in den sogenannten Grundkursen (d.h. bis zu vier Lernjahren) sind.

1. Terminologie der Testwissenschaft

Bevor ich die klassische Testtheorie und ihre wissenschaftlichen Grundlagen darstelle, möchte ich den Untersuchungsgegenstand "Test" definieren sowie einige Begriffe der Testkonstruktion einführen. Außerdem möchte ich die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erklären, da alle Fremdsprachentests an diesen Kriterien gemessen werden.

1.1 Testformen und Testkonstruktion

Tests im Fremdsprachenunterricht haben sehr unterschiedliche Aufgaben. Sie können eingesetzt werden,

- um den zukünftigen Erfolg bzw. Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen festzustellen (aptitude test). Diese Tests werden vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt;
- um Lernende in für sie angemessene Kurse einzustufen (placement test);
- um individuelle Lernschwächen festzustellen (diagnostic test);
- um den individuellen Lernfortschritt innerhalb eines Lernprogramms oder eines gegebenen Zeitraums festzustellen (progress test);
- um die Sprachkenntnisse des Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt festzustellen (achievement/attainment test und proficiency test).

Gegenstand meiner Arbeit sind Tests des letzten Typs, d.h. Leistungstests. Unter diesen Sammelbegriff fallen zwei Arten von Tests: spezifische Leistungs- oder Qualifikationstests (proficiency tests) und allgemeine Leistungs- oder Sprachleistungstests (achievement/attainment tests). Hüllen/Rother (1973) sehen den Unterschied zwischen diesen beiden Testtypen in der unterschiedlichen Bindung an ein Lehrwerk und in ihrer diagnostischen/prognostischen Funktion. Sie definieren den Sprachleistungstest als eine Testform, die "an das im Unterricht eingeführte Lehrbuchmaterial gebunden" ist. Der Sprachleistungstest "hat den primären Sinn der Kenntnismessung, jedoch auch einen sekundären prognostischen und diagnostischen Wert" (Hüllen/Rother 1973:114). Auch Raasch sieht den Bezug auf ein Lehrwerk als Hauptmerkmal des allgemeinen Leistungstests (Raasch 1981:267).

Der Qualifikationstest hingegen ist nach Raasch (1981:267) und Hüllen/Rother lehrwerkunabhängig. Hüllen/Rother definieren den

Qualifikationstest als "Testform zur Messung von Sprachkenntnissen zu einem gegebenen Zeitpunkt, jedoch ohne Bindung an das bearbeitete Lehrbuchmaterial. Der Q-Test hat primär diagnostischen Wert" (Hüllen/Rother 1973:115). Der Qualifikations- oder spezifische Leistungstest soll also feststellen, ob beim Lernenden ausreichende Sprachkenntnisse vorliegen, z.B. als Grundlage für weiterführende Kurse.

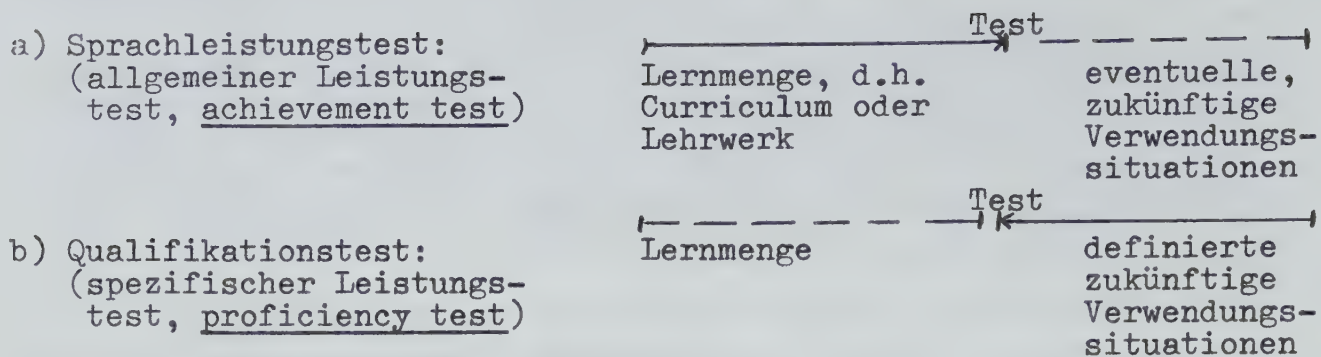
Clark hingegen legt bei der Definition von proficiency tests die Betonung auf den Erwerb von "real-life competencies" und schreibt: "they [d.h. proficiency tests, Anm. von mir] do not attempt to provide information about the student's achievement in a given course of instruction but rather to measure his ability to use the language for real-life purposes without regard to the manner in which that competence was acquired. Thus, in proficiency testing, the frame of reference - both for test development and score interpretation - shifts from the classroom to the actual situation in which the language is used. The student's performance on the test is analyzed not in terms of 'how much has he learned' but in terms of how closely his performance meets the goal standards specified" (Clark 1972:5).

Auch Sprachleistungstests sind - im Unterschied zu der Definition von Hüllen/Rother (1973) und Raasch (1981) - in der englischen und amerikanischen Testliteratur nicht notwendigerweise an ein Lehrwerk gebunden. Sie können sich auch auf ein Curriculum beziehen. Ingram schreibt: "attainment tests ... estimate the present achievement of the learner, what he knows and can do now irrespective of how he learnt it ... The content of the test is given by the ... syllabus" (Ingram 1968:71). Davies definiert den achievement test folgendermaßen: "the measure of success at the end of a period of language study (e.g. GCE 'O'Level French) is an achievement test" (Davies 1976:41)²⁾.

Gemeinsam ist der deutschen und der englischen Definition, daß der allgemeine Leistungstest eine bestimmte Lernmenge abprüft - sei sie nun durch ein Curriculum oder ein Lehrwerk vorgegeben. Der Qualifikationstest hingegen prüft eine bestimmte Lernmenge als Voraussetzung für zukünftige spezifische Verwendungssituationen. Graphisch läßt sich dieser Unterschied folgendermaßen

2) Zitiert nach: The British Council (ed.): Examinations and Tests in English for Speakers of Other Languages. London 1976.

verdeutlichen:



Sowohl Sprachleistungstests wie Qualifikationstests bestehen im allgemeinen aus den folgenden Subtests: Überprüfung der vier Fertigkeiten sowie des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen. Die Aufgabenstellung in den Subtests kann in unterschiedlichen Aufgabenformen erfolgen. In Anlehnung an Rütter (1973:49ff) werden die Aufgabenformen nach dem Grad ihrer "Offenheit" unterschieden. "Offen" ist eine Aufgabe dann, wenn die Antwort relativ frei ausgeführt werden kann und vom Probanden als produktive Leistung selbst formuliert werden muß, wie z.B. die mündlichen Äußerungen in einem gelenkten Gespräch oder das Schreiben eines Briefes. Offene Aufgaben eignen sich somit zur Überprüfung der produktiven Sprachleistungen im mündlichen und schriftlichen Bereich.

Beim "halboffenen" Aufgabentyp ist die Antwort ebenfalls vom Probanden zu formulieren, allerdings innerhalb eines genau begrenzten Kontextes. Halboffene Aufgaben sind:

- Ergänzungsaufgaben (fill-in items). Hierbei handelt es sich um Einzelsätze mit Lücken, die z.B. durch die richtige Verbform oder das passende Wort ergänzt werden müssen.
- Transformationsaufgaben, z.B. die Umformung eines im Präsens gegebenen Satzes in eine Zeit der Vergangenheit oder Singular-Plural Transformationen.
- Lückentexte oder Cloze Tests³⁾. Bei dieser Aufgabenform muß der Proband die vorgegebenen Lücken in einem zusammenhängenden Text ergänzen. Beim Cloze Test wird - im Gegensatz zum Lückentext - keine didaktische Entscheidung hinsichtlich der Lücken getrof-

3) Die Cloze Procedure ist ein ursprünglich von W.L.Taylor (1953) zur Bestimmung der Lesbarkeit von Texten eingeführtes Verfahren, dem die psychologische Theorie der Schließung von lückenhaften Wahrnehmungen zugrundeliegt (Templeton 1977:292). Ich werde in Kapitel 5 ausführlich auf dieses Testverfahren und die psycholinguistischen Theorien, auf denen es basiert, eingehen.

fen, sondern die Lücken werden mechanisch festgelegt (jedes n-te Wort).

Halboffene Aufgaben eignen sich vor allem zur Überprüfung der produktiven Beherrschung des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen. Allerdings besteht hinsichtlich des Cloze Tests in der Testwissenschaft keine Einigkeit darüber, was dieser Test genau misst. Untersuchungen haben gezeigt, daß er neben hohen Korrelationswerten mit Tests zum Wortschatz und den grammatischen Strukturen auch hohe Korrelationswerte mit Tests zum Lese- und Hörverstehen aufweist (vgl. Oller/Inal 1975:43).

Der "geschlossene" Aufgabentyp umfasst Überprüfungsformen, bei denen aufgrund von verschiedenen Lösungsvorgaben die richtige Antwort vom Probanden lediglich erkannt, aber nicht selbstständig formuliert werden muß. Geschlossene Aufgaben sind:

- Zuordnungsaufgaben (matching), bei denen der Proband passende Teile einander zuordnen muß. Das können entweder vorgegebene Satzteile oder auch einzelne Wörter sein (z.B. Zuordnen von Antonymen im lexikalischen Bereich).
- Alternativaufgaben (true/false items). Diese Aufgabenform wird meistens zur Überprüfung des Hör- und Leseverstehens eingesetzt, d.h. bei jeder Aussage zu einem Text muß der Proband entscheiden, ob sie inhaltlich auf den Text zutrifft oder nicht.
- Antwort-Auswahl-Aufgaben (multiple choice items). Bei den Antwort-Auswahl-Aufgaben (in der Testliteratur findet sich auch die Bezeichnung "Mehrfachwahlaufgabe") muß der Proband aus mehreren vorgegebenen Antworten die richtige(n) Antwort(en) auswählen - in der Regel ist nur eine Antwort richtig. Die Aufgabe besteht aus einem Einleitungssatz oder einer Frage (stem) und mehreren Auswahlantworten, von denen eine als die beste bzw. richtige Antwort (key) gilt und die anderen als Distraktoren dienen. Je mehr Distraktoren die Aufgabe enthält, desto geringer ist die Ratewahrscheinlichkeit beim Lösen; dies gilt allerdings nur, wenn die Distraktoren für den Probanden plausible Alternativen darstellen. Da es nicht einfach ist, solche Distraktoren zu finden, enthalten multiple choice-Aufgaben meist zwei bis drei Distraktoren. Dieser Aufgabentyp ist sehr vielseitig verwendbar: er kann sowohl sprachliche Elemente und Strukturen als auch

die Einsicht in komplexe Sinnzusammenhänge bei Tests zum Lese- und Hörverstehen überprüfen.

Offene, halboffene und geschlossene Aufgaben unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sie überprüfen können, sondern auch hinsichtlich ihrer jeweiligen Auswertungsobjektivität und Reliabilität (d.h. ihrer Meßgenauigkeit und Zuverlässigkeit). Jones schreibt: "Reliability was achieved primarily by using testing formats which were by their very design essentially 100% reliable, viz. the so-called objective tests such as multiple-choice, true-false, matching, and single-item completion" (Jones 1979:42). Offene Aufgabenformen jedoch, die dem Probanden eine größere Freiheit bei der Ausführung der Aufgabe zubilligen, erhöhen den Ermessensspielraum bei der Bewertung der sprachlichen Leistung und haben somit eine geringere Auswertungsobjektivität; auch die Reliabilität ist bei offenen Aufgaben sehr viel schwieriger herzustellen.

1.2 Gütekriterien der Testtheorie

Für Ingenkamp (1973) ist ein Test "ein psychologisches Untersuchungsverfahren, das unter möglichst konstanten Bedingungen interindividuell unterschiedliche Reaktionen möglichst treffsicher (gültig) und zuverlässig erfassen und einer möglichst objektiven und genormten Auswertung zugänglich machen will" (Ingenkamp et al. 1973:88). Ingenkamp übernimmt mit dieser Definition die Gütekriterien der klassischen Testtheorie - allerdings in umgekehrter Reihenfolge, da er die Validität an erster Stelle nennt. In der klassischen Testtheorie stand die Objektivität an erster Stelle, da Tests vor allem entwickelt wurden, um die offensichtliche Subjektivität der Benotung bei traditionellen Prüfungsformen zu überwinden.

1.2.1 Objektivität

Das Kriterium der Objektivität bezieht sich auf die Durchführung des Tests sowie auf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse; die Auswahl der Testinhalte allerdings liegt auch bei objektiven Tests bis zu einem gewissen Grad im Ermessen des Testkonstruktors, bleibt also subjektiv (vgl. auch Jones 1978:109f). Die Durchführungsobjektivität stellt sicher, daß alle Teilnehmer unter den gleichen, vorher festgelegten Bedingungen geprüft wer-

den (z.B. Angabe der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit, Art der Arbeitsanweisungen, evtl. Angabe der zu verwendenden Hilfsmittel).

Die Auswertungsobjektivität stellt die einheitliche Zuordnung von Punktwerten zu den erbrachten Leistungen sicher. Der Teilnehmer erhält für jede richtige Lösung einen im voraus festgelegten Punktwert, wodurch gewährleistet wird, daß die Resultate vom subjektiven Urteil der Auswerter unabhängig sind. Als dritte Form der Objektivität gewährleistet die Interpretationsobjektivität darüberhinaus eine einheitliche Gesamtbenotung der erreichten Punktergebnisse. Auch diese Zuordnung von Punktwerten zu Gesamtnoten wird vorher festgelegt und stellt sicher, daß eine Leistung mit einem bestimmten Punktwert nicht von verschiedenen Auswertern mit einer unterschiedlichen Gesamtnote bewertet wird. Diese drei Formen der Objektivität sind eine notwendige Voraussetzung für die Reliabilität, denn ein Test kann nicht zu reliablen Bewertungen führen, wenn die Ergebnisse des Tests mit jeder Durchführung oder je nach der Person des AuswerTERS variieren.

1.2.2 Reliabilität

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Tests bezieht sich auf die Forderung nach Reproduzierbarkeit der Testergebnisse. So wie eine mehrmalige Messung eines Gegenstandes innerhalb gewisser Toleranzgrenzen stets die gleiche Länge ergibt, so sollte auch eine bestimmte Leistung immer den gleichen Punktwert erbringen. Dem Konzept der Reliabilität liegt die Annahme zugrunde, daß sich jeder Testwert aus einem "wahren" Punktwert (true-score) und einem Meßfehler (error-score) zusammensetzt; je geringer dieser Meßfehler, desto höher ist die Reliabilität des Tests. Diese Meßfehler können bei objektiven Tests durch individuelle Faktoren (z.B. Rate-Intensität, Müdigkeit, Angst) oder durch den Einfluß prüfungssituativer Faktoren (z.B. Geräuschpegel der Umwelt, Interaktion zwischen Prüfungsleiter und Kandidaten) bedingt sein. Aber auch konstruktionsbedingte Unzulänglichkeiten des Tests (z.B. mißverständliche Aufgabenstellungen, Nicht-Eindeutigkeit der Antwortalternativen, unpräzise Testdurchführungsanweisungen) können die Reliabilität eines objektiven Tests mindern. Die Bestimmung der Reliabilität eines Tests sollte erst durchgeführt werden, wenn die Validität des Tests hinreichend gesichert ist, denn ein reliabler Test, der nicht valide ist, ist wertlos.

1.2.3 Validität

Bei den verschiedenen Validitätsbestimmungen werden unterschiedliche Aspekte der Validität betont. Entsprechend den Empfehlungen der American Psychological Association (1954) unterscheidet Anastasi (1966) zwischen vier Arten der Validität: content, predictive, concurrent und construct validity (Anastasi 1966:135-152). Lienert (1969:259) faßt die Vorhersage- und die Übereinstimmungsvalidität unter dem Begriff der kriterienbezogenen Validität zusammen (vgl. hierzu auch Palmer/Bachmann 1981:136). Es ergeben sich somit nach Lienert drei Methoden der Validitätsbestimmung:

a) Kriterienbezogene Validität (criterion-related validity). Diese Validität ist nicht - wie man vermuten könnte - die Validität eines kriteriumsorientierten Tests, sondern eine empirisch bestimmte Validität, die zum Vergleich ein Außenkriterium heranzieht, d.h. bei dieser Validitätsbestimmung wird ein bestimmter Testwert mit anderen Beobachtungen verglichen. Solche Vergleichskriterien können z.B. Verhaltensbeobachtungen sein oder auch die Ergebnisse eines anderen Tests mit gleicher Zielsetzung. Besteht eine hohe Korrelation zwischen beiden Variablen, so spricht man von hoher Übereinstimmungsvalidität (concurrent validity). Tests können aber auch mit Kriterien verglichen werden, die erst zu einem späteren Zeitpunkt erhoben werden können; dies ist z.B. der Fall bei Eignungstests mit denen der voraussichtliche Erfolg in einem bestimmten Studienfach ermittelt werden soll. In diesem Fall spricht man von der Vorhersagevalidität (predictive validity) eines Tests.

b) Inhaltsvalidität (content validity)

Die Bestimmung der Kontentvalidität (in der neueren Testliteratur hat sich diese Bezeichnung gegenüber "Inhaltsvalidität" durchgesetzt) beruht nicht, wie die der kriterienbezogenen Validität auf statistischen Verfahren, sondern wird durch einen Vergleich der Lernziele mit den Testinhalten und Aufgabenformen ermittelt. "Inhaltliche Validität wird einem Test in der Regel durch ein Rating von Experten zugebilligt" (Lienert 1969:17). Ein Test ist dann inhaltlich valide, wenn er eine repräsentative Stichprobe der definierten Lernziele darstellt. Die Überprüfung der Kontentvalidität ist deshalb bei lernzielorientierten Tests unabdingbar.

Ein weiteres Kriterium der Validität, das von Anastasi (1966) und Lienert (1969) nicht aufgeführt wird und das sich auch auf den Inhalt des Tests bezieht, ist bei Fremdsprachentests die face validity. Dieses Kriterium bedeutet, daß der Test auf den ersten Blick für den Laien valide aussieht, d.h. daß die Aufgaben vom Abnehmer und/oder Benutzer als angemessen und relevant empfunden werden.

c) Konstruktvalidität (construct validity)

Diese Form der Validität bezieht sich auf bestimmte Fähigkeiten (z.B. allgemeine Sprachfähigkeit) und Fertigkeiten (z.B. Lese- und Hörverstehen), die der Test erfassen und messen soll. Die Beurteilung der Konstruktvalidität steht deshalb in engem Zusammenhang mit linguistischen und psycholinguistischen Theorien. Morrow (1979) definiert die Konstruktvalidität eines Tests folgendermaßen: "the test reflects accurately the principles of a valid theory of foreign language learning" (Morrow 1979:147). Allerdings ist in der Wissenschaft bis heute keineswegs geklärt, wie sich psycholinguistische Konstrukte wie z.B. Sprachfähigkeit genau definieren, d.h. welche psychologischen Prozesse ihnen zugrundeliegen. Eine weitere Frage ist, ob es eine - allen Sprachleistungen zugrundeliegende - allgemeine Sprachfähigkeit gibt (vgl. Oller) oder ob die Sprachfähigkeit sich aus verschiedenen, von einander getrennten Faktoren zusammensetzt (vgl. Carroll).

Lindemann (1967) nennt zwei Verfahren zur Ermittlung der Konstruktvalidität eines Tests: das Expertenurteil und statistische Verfahren. Das erstgenannte beschreibt er folgendermaßen: "The usual first step in the construction of tests was to define the construct to be measured in terms of certain behaviours which the individual could be expected to exhibit if he possessed the trait in question. Test items were then devised which could permit the individual to display these kinds of behaviour" (Lindemann 1967:39).

Zu den zweitgenannten, statistischen Verfahren zählt vor allem die Faktorenanalyse, d.h. "a statistical procedure for the identification of psychological traits" (Anastasi 1966:147). Weitere Verfahren beschreiben Palmer/Bachmann (1981:138-140). Das Verfahren der Faktorenanalyse wurde z.B. auch von Oller (vgl. Oller 1976 und Oller/Perkins 1980) verwendet, um empirisch seine Hypothese einer unitary competence zu beweisen,

d.h. das Vorhandensein eines allem Sprachverhalten zugrundeliegenden general language proficiency factor. Auf die Diskussion über diesen Faktor werde ich in Kapitel 5 näher eingehen, da sie Konsequenzen für die Testkonstruktion hat; gäbe es einen solchen Faktor, wäre die traditionelle Unterteilung von Tests in Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben sowie Wortschatz/grammatische Strukturen fragwürdig.

Vollmer allerdings betont, daß Ergebnisse einer Faktorenanalyse nicht unbedingt beweiskräftig sind, solange die der Performanz zugrundeliegenden Prozesse nicht geklärt sind. "What we suggest is the application of alternative research strategies: drawing the attention away from factor analysis ... to focus on language processing theory ... We will never really understand what correlations between tests of different skills mean, what they signify, and why some are higher than others - unless we better understand and are able to model more precisely the cognitive potentials and task specific operations on which performance in the various language tests depends" (Vollmer 1981a:115).

Die Darstellung der verschiedenen Aspekte der Validität zeigt, daß für Fremdsprachentests vor allem die Kontent- und die Konstruktvalidität von Bedeutung sind, da beide Arten der Validität linguistische und lernpsychologische Theorien und Hypothesen widerspiegeln. In den 30er bis 60er Jahren stand die Bestimmung der Validität eines Tests in direktem Zusammenhang mit der Definition von Sprache durch den taxonomischen Strukturalismus und mit den didaktischen Zielvorstellungen der audio-lingualen Methode, die sich auf den taxonomischen Strukturalismus und auf behavioristische Lerntheorien stützte. Als Vertreter der audio-lingualen Methode hielt Lado einen Leistungstest nur dann für valide, wenn er die Elemente und Strukturen der Fremdsprache überprüfte. "Gegenstand des Testens ist die Sprache. Die Sprache setzt sich aus Lauten, aus der Intonation, der Betonung, aus Morphemen und Wörtern zusammen ... Jedes einzelne dieser sprachlichen Elemente stellt eine Variable dar, und diese Variable gilt es zu testen" (Lado 1971: 40).

Aufgrund dieser engen Verknüpfung des Kriteriums Validität mit aus der Linguistik und der Psychologie abgeleiteten methodisch-didaktischen Zielvorstellungen ist es notwendig, näher auf die

linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen der klassischen Testtheorie einzugehen, da sich von daher auch erklärt, warum in der klassischen Testtheorie kein Widerspruch bestand zwischen dem Gütekriterium der Objektivität bzw. der Reliabilität und dem der Validität und warum dieser Widerspruch durch die Entwicklungen in der Lernpsychologie und der Linguistik notwendigerweise entstehen mußte. Auch Morrow weist auf diesen engen Zusammenhang zwischen Sprach- und Lerntheorien und Validitätsbestimmung hin: "Starting from a certain set of assumptions about the nature of language and language learning will lead to language tests which are perfectly valid in terms of these assumptions, but whose value must inevitably be called into question if the basic assumptions themselves are challenged ... There is clearly no such thing in testing as 'absolute' validity. Validity exists only in terms of specified criteria, and if the criteria turn out to be the wrong ones, then validity claimed in terms of them turns out to be spurious" (Morrow 1979:147).

2. Strukturalistische Testtheorie

Ein besonderes Merkmal des taxonomischen Strukturalismus war seine Praxisbezogenheit. Bloomfield und Fries waren auch Praktiker, die sich Gedanken darüber machten, wie der Fremdsprachenunterricht modernisiert und intensiviert werden könnte, da sie immer wieder ein Mißverhältnis zwischen theoretischen Grammatikkenntnissen und aktiver Sprachbeherrschung feststellten. Der Beitrag des taxonomischen Strukturalismus für den Fremdsprachenunterricht - und damit auch für das Messen fremdsprachlicher Leistung - lag im wesentlichen in zwei Bereichen:

- in der Definition der Sprache als eines Systems von Strukturen. Das wissenschaftsmethodische Vorgehen des Segmentierens, der Oppositionsbildung, des Klassifizierens wurde in den Unterricht übertragen. Hält man z.B. Fries' sprachwissenschaftliches Werk The Structure of English (1952) und seine sprachpädagogische Arbeit Teaching and Learning English as a Foreign Language (1945) sowie die Lehrmaterialien zum Intensive Course in English des English Language Institute der Universität von Michigan⁴⁾ nebeneinander, so zeigt sich deutlich, daß der Weg von einer wissenschaftlichen Sprachbeschreibung zu einer Grammatik für den Unterricht hier sehr kurz ist. Ziel der Strukturmusterübungen (pattern drills) war die Bildung von Gewohnheiten (habits). Die behavioristische Lerntheorie ging davon aus, daß Nachahmung und Übung mit der Zeit dazu führen, daß der Lernende über die Strukturmuster der Sprache automatisch, d.h. ohne Nachdenken oder Einschalten des Bewußtseins, verfügt.
- der zweite wichtige Beitrag des taxonomischen Strukturalismus lag in dem Primat, der der gesprochenen Sprache nun zugestanden wird. Mit der Anerkennung dieses Primats löste sich der Fremdsprachenunterricht von der grammatikalisierenden und analysierenden Übersetzungsmethode, die sich am Vorbild des Unterrichts in den alten Sprachen orientiert hatte. Für die Testkonstruktion bedeutet dieser Primat, daß die Aufgaben gesprochener Sprache

4) Lado, R., Fries, C.C.: English Pattern Practices. Establishing the Patterns as Habits. Ann Arbor/Michigan 1943.

Lado, R., Fries, C.C.: English Sentence Patterns. Understanding and Producing English Grammatical Structures - An Oral Approach. Ann Arbor/Michigan 1957.

entnommen werden, und daß sie z.B. die Kenntnis der Elemente und der Strukturen auf morphologischer und syntaktischer Ebene überprüfen und nicht das theoretische Wissen des Lernenden über Regeln der Grammatik.

2.1 Überprüfung isolierter Elemente und Strukturen

In der Tatsache, daß beim Fremdsprachenlernen zwei Systeme von Sprachgewohnheiten miteinander in Beziehung treten, sahen die Anhänger des audio-lingualen Fremdsprachenunterrichts der 40er und 50er Jahre die größte Fehlerquelle. Sie waren der Ansicht, daß dort, wo Sprachgewohnheiten der L_1 und der L_2 übereinstimmen, nicht mit Schwierigkeiten zu rechnen ist, daß aber dort, wo Unterschiede vorliegen, notwendigerweise durch Interferenzen Fehler entstehen, da die Lernenden dazu neigen, die Formen und Bedeutungen der Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen.

Diese Auffassung von Fries und Lado, daß der Muttersprache beim Erlernen der Fremdsprache eine grundlegende Bedeutung zukommt, bezog sich zunächst nur auf die Aussprache (Lado 1948). Lado hatte beobachtet, daß es trotz gleichen Unterrichts bei Studenten mit unterschiedlichen Muttersprachen zu einem ganz muttersprachenspezifischen Akzent kommt. Ausgehend von diesen Fehlern auf der Ebene der Phonologie, suchte Lado nach Parallelen auf anderen Ebenen und stellte solche Interferenzfehler auch auf der lexikalischen und der syntaktischen Ebene fest. Allerdings gab es auch zur damaligen Zeit schon Untersuchungen, die einer solch einseitigen Sicht der Fehlerverursachung widersprachen, z.B. die Sammlungen von Fitikides (1936) und French (1949), in denen Fehler zusammengestellt sind, die auf inhärenten Eigenarten des Englischen zu beruhen scheinen, da sie von Lernenden mit unterschiedlichen Muttersprachen in gleicher Weise gemacht wurden.

Durch diese Einschätzung der Rolle der Muttersprache für die Fremdsprache wurde die kontrastive Linguistik der 40er und 50er Jahre zu einer wichtigen Grundlage für die Testtheorie und die Testkonstruktion. Durch einen linguistischen Vergleich auf der phonologischen, der morphologischen und syntaktischen und der lexikalischen Sprachebene glaubte man, in geeigneter Weise die Lernschwierigkeiten und Fehler voraussagen zu können. Die sprachlichen Elemente aus diesen Interferenzbereichen bilden dann den Inhalt der Testaufgaben. "Als Arbeitshypothese können wir darum

formulieren: Das Erlernen der Probleme ist gleichbedeutend mit dem Erlernen der Sprache, und wir können weiterhin feststellen: das Testen der Probleme ist gleichbedeutend mit dem Testen der Sprache. Bei der Auswahl von effektivem Testmaterial müssen wir uns darum auf diejenigen Strukturmuster der Fremdsprache konzentrieren, die nicht ohne weiteres aus der Muttersprache transferiert werden können, da sie im Inhalt, in der Form oder in der Verteilung keine Entsprechung besitzen" (Lado 1971:178). Diese Elemente und Strukturen lassen sich als einzelne, in sich geschlossene Teilgebiete beschreiben und durch discrete point items testen.

2.2 Überprüfung der integrierten Fertigkeiten

Da diese Elemente und Strukturen im Sprachgebrauch nicht isoliert auftreten, sondern in die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben integriert sind, fordert Lado neben der isolierten Überprüfung sprachlicher Elemente (in den Subtests zur Aussprache, zur Betonung, zur Intonation, zu den grammatischen Strukturen und zum Wortschatz) auch Verfahren zur Überprüfung der integrierten Fertigkeiten. Für Lado definiert sich eine Fertigkeit als die Summe der in ihr enthaltenen Elemente und Strukturen; deshalb geht Lado auch bei den Verfahren zur Überprüfung der integrierten Fertigkeiten nicht von Kommunikationssituationen und/oder Themen aus, sondern – wie auch bei den Testaufgaben zu den sprachlichen Elementen – von einer Zusammenstellung der Lernprobleme. Erst dann sucht er bei der Konstruktion von Testaufgaben nach einem sprachlichen Kontext, in den diese speziellen Probleme eingebettet werden können.

2.2.1 Hör- und Leseverstehen

Beim Hörverstehen treten für Lado Lernprobleme in der Aussprache, der Betonung, der Intonation, im Bereich der grammatischen Strukturen und im Wortschatz auf. Aus einer Zusammenstellung der Lernprobleme in diesen Bereichen werden die repräsentativen Probleme nach der Häufigkeit ihres Auftretens, nach dem Grad der Wichtigkeit des jeweiligen sprachlichen Elements und entsprechend dem Kenntnisstand der Lernenden ausgewählt. Beim Testen des Hörverstehens geht es Lado also nicht um ein Überprüfen des Verstehens authentischer Texte, sondern um das Testen bestimmter Sprachelemente in einem Mini-Kontext. Lado lehnt die Verwendung in sich geschlossener Hörtexte auch deshalb ab, weil solche Texte Fakto-

ren testen, die über das rein Sprachliche hinausgehen (Gedächtnis, Kenntnis des soziokulturellen Hintergrunds etc.). Die Länge des Hörtextes soll sich nur danach richten, wie das sprachliche Problem, das getestet werden soll, kontextuell eingebettet werden kann.

Die Ablehnung authentischer, in sich geschlossener Texte gilt auch für Verfahren zur Überprüfung des Leseverstehens. Auch hier geht es ausschließlich um das Testen sprachlicher Elemente. Die von Lado für die ersten zwei bis drei Lernjahre vorgeschlagenen Tests zum Leseverstehen bestehen deshalb aus Einzelsätzen mit Aufgaben zur Überprüfung von Lexik und grammatischen Strukturen und werden in der gleichen Weise konstruiert wie die Aufgaben zur isolierten Überprüfung des Wortschatzes und der Grammatik.

Im Gegensatz zu Lado, der den außersprachlichen Faktor "Gedächtnis" beim Testen des Hörverstehens ausschalten wollte, schließt Valette (1971) diesen Faktor als Komponente des Hörverstehens ein. Neben discrete-point items zur Aussprache, zur Intonation, zur Betonung, zum Wortschatz und zu den grammatischen Strukturen beinhalten die von ihr vorgeschlagenen Verfahren zum Testen des Hörverstehens auch Aufgaben zur Überprüfung der Merkfähigkeit. Außerdem empfiehlt sie, bei fortgeschrittenen Lernern auch das Verstehen längerer Texte (Gespräche, Nachrichtensendungen) in den Test aufzunehmen.

2.2.2 Sprechfertigkeit und Schreiben

Valette schlägt verschiedene Verfahren zum Testen der Sprechfertigkeit vor. Sie reichen von multiple choice-Aufgaben zur Überprüfung sprachlicher Elemente über Fragen und Antworten und gelenkte Konversation bis zum freien Sprechen über bestimmte Themen. Allerdings führt Valette bei den offenen Aufgabenformen nicht aus, nach welchen Kriterien die mündliche Leistung bewertet werden soll. Die wenigen Hinweise zur Bewertung (Valette 1971:127) zeigen jedoch, daß auch in den offenen Aufgaben primär die sprachlichen Elemente und Strukturen überprüft werden.

Während Valette aus Gründen der inhaltlichen Validität empfiehlt, auch freieres sprachliches Handeln zu überprüfen, wobei sie allerdings den Konflikt zwischen Validität und Objektivität ausspart, dienen die von Lado vorgeschlagenen Verfahren zur Überprüfung mündlicher Sprachleistungen nur dem Testen sprachlicher Elemente. Lado wendet sich gegen Verfahren (wie z.B. Oral Interview), die

versuchen, das Problem der Überprüfung und Bewertung mündlicher Leistungen von äußeren Faktoren her zu lösen, d.h. von Themen und/oder Kommunikationssituation. "Wer auf diesem Weg versucht, Sprechtests zu erstellen, muß eine Vielzahl von Situationen berücksichtigen, um das Kriterium der Gültigkeit zu erfüllen" (Lado 1971:277). Auch in den von ihm vorgeschlagenen offenen Aufgabenformen orientiert sich der Testinhalt an linguistischen Problemen. "Ein Test auf der Grundlage völlig gültiger umgangssprachlicher Situationen, der das Testen sprachlicher Elemente nicht leistet, kann nicht als gültig bezeichnet werden." (Lado 1971:45).

Obwohl auch für Lado "Sprechen" im Unterricht die wichtigste der integrierten Fertigkeiten darstellt, schlägt er dennoch vor, das Kriterium der Objektivität und der Auswertungsökonomie stärker zu gewichten und mündliche Sprachtests durch objektive, indirekte Testverfahren zu ersetzen, d.h. z.B. durch multiple choice-Aufgaben zur Überprüfung der Aussprache bestimmter Laute, zur Überprüfung der Betonung, der Intonation, der Wortstellung und der grammatischen Strukturen. Lado ist der Auffassung, daß solche paper-pencil Tests die direkte Überprüfung des Sprechens ersetzen können.

Auch bei der Überprüfung der Schreibfertigkeit empfiehlt Lado, neben kurzen Aufsätzen, vor allem multiple choice-Aufgaben zu verwenden. "Wir werden bei diesem Verfahren auf jeden Fall eine größere Problemauswahl berücksichtigen können, und die Bewertung kann objektiver erfolgen oder sogar - je nach Technik - absolut objektiv sein" (Lado 1971:289).

Im Zentrum des Interesses steht also das Testen der Sprache als System und nicht die Überprüfung der Fähigkeit des Lernenden, in bestimmten Kommunikationssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Lado geht davon aus, daß dieses angemessene sprachliche Handeln sich automatisch einstellt, wenn der Lernende das System der Sprache beherrscht. Da die Elemente und Strukturen der Sprache sich isoliert und objektiv testen lassen, besteht in der klassischen Testtheorie aufgrund der lerntheoretischen und linguistischen Prämissen kein Widerspruch zwischen den Gütekriterien der Objektivität und der Validität (Konstrukt- und Kontentvalidität).

3. Überwindung des Strukturalismus

Durch das Zusammentreffen und die enge Verwandtschaft zwischen taxonomischem Strukturalismus, Behaviorismus und audio-lingualer Methode, ergab sich für den Fremdsprachenunterricht ein nahtloser wissenschaftlicher Begründungszusammenhang zwischen Linguistik, Lernpsychologie und Didaktik, der - wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt - auch die Grundlage für die Testtheorie und die Konstruktion von Fremdsprachentests bildete. Diese wissenschaftliche Basis wurde aber in dem Moment brüchig, als sich sowohl gegen das sprachwissenschaftliche als auch gegen das lernpsychologische Konzept Kritik erhob.

3.1 Kritik am Grammatikmodell des taxonomischen Strukturalismus

Angelpunkt für Chomskys Kritik an der strukturalistischen Auffassung von Sprache als eines "stored set of patterns" (Chomsky 1972: 11) ist das für seine Sicht der Sprache zentrale Phänomen der regelgesteuerten Kreativität. Das Ziel der generativen Transformationsgrammatik ist nicht mehr - wie das des taxonomischen Strukturalismus - die Aufdeckung aller sentence patterns einer Sprache, sondern die Erklärung der Fähigkeit des Sprechers/Hörers, mit endlichen Mitteln eine unendliche Menge von Sätzen in seiner Sprache äußern und verstehen sowie hinsichtlich ihrer Grammatikalität beurteilen zu können. Die Transformationsgrammatik strebt deshalb die Beschreibung eines Regelsystems an, das prinzipiell alle Sätze einer Sprache erfassen kann, da sprachliche Kompetenz nicht länger als das Wiederholen fertiger sentence patterns, sondern als das Durchlaufen von Satzbildungsregeln gesehen wird.

Die sprachliche Kompetenz des Sprechers/Hörers besteht darin, daß er über ein Grammatiksystem verfügt, das sich, wie Abraham et al. schreiben, in folgende Teile zerlegt⁵⁾: "1. Eine Basiskomponente, die aus einer Menge von Konstituentenstrukturregeln und einem damit verbundenen Lexikon [besteht, Anm. von mir]; diese Basiskomponente erzeugt eine nichtendliche Menge von Tiefenstrukturen ...; 2. aus einer Transformationskomponente ..., deren Input die Regeln der Tiefenstruktur sind; die Regeln der Transformationskomponente überführen diese Tiefenstrukturen in eine Menge von oberflächenstruk-

5) Vgl. auch die Darstellung der generativen Transformationsgrammatik in Stammerjohann (1975:501).

turellen P-Marker. Diese Oberflächenstrukturen werden schließlich 3. durch die phonologische Komponente (durch generative phonologische Regeln) "interpretiert", d.h. in phonetische Ketten transformiert. Eine vierte Komponente, die semantische Komponente (mit Projektionsregeln), "interpretiert" schließlich die Tiefenstruktur, d.h. überführt sie in semantische Repräsentationen" (Abraham et al. 1974:465).

Chomskys Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur eines Satzes hatte nicht nur für die Linguistik, sondern, wie Spolsky schreibt, auch für die Testwissenschaft weitreichende Bedeutung. "In searching for a test of overall proficiency, then, we must try to find some way to get beyond the limitation of testing a sample of surface features, and seek rather to tap underlying linguistic competence" (Spolsky 1973:175). Auf die Testverfahren zur Überprüfung der overall proficiency werde ich in Kapitel 5 ausführlich eingehen.

3.2 Kritik an der contrastive analysis hypothesis

Ein weiterer Ansatzpunkt der Kritik an den linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen der klassischen Testtheorie betrifft die Auswahl von Testinhalten auf der Grundlage der Transfertheorie und der frühen kontrastiven Linguistik. Lados Versuch, über einen Vergleich von L_1 und L_2 zu validen Testinhalten zu kommen, kann heute - aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen - nicht mehr als angemessenes Verfahren angesehen werden.

Bei der Kritik, die die contrastive analysis hypothesis seit Ende der 60er Jahre erfuhr, lassen sich drei, für die Testwissenschaft relevante Bereiche erkennen. Zum einen ging es grundsätzlich um das Problem der Vergleichbarkeit und der angemessenen Modellbasis dieses Vergleichs (vgl. Hüllen 1971, Kühlwein 1975, Krzeszowski 1976, Bouton 1976), sowie der damit verbundenen Frage nach dem tertium comparationis, d.h. der gemeinsamen Bezugsbasis, die es ermöglicht, Einheiten, Strukturen, Kategorien und Subsysteme einer Sprache mit denen einer anderen zu vergleichen.

Neben dieser Frage des adäquaten grammatischen Modells traten bei der Kritik der kontrastiven Analyse auch Zweifel an der Relevanz, d.h. dem prognostischen Wert der Fehlervorhersage⁶⁾ auf. Diese Frage

6) Zur Problematik der Transfer- und Interferenzforschung vgl. auch Carroll (1968a), Jakobovits (1969), Krainz (1980) und Heindrichs et al. (1980).

nach der Relevanz stützte sich auf die Beobachtung, daß es "kein allgemeingültiges Gesetz zu geben scheint, das es uns erlauben würde, schlüssige Voraussagen über die Bedingungen eines positiven und negativen Transfers zu machen" (Correll 1971:207). Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, daß die Annahme der contrastive analysis hypothesis, die auf grammatischer Ebene bei Parallelität der Struktur nicht mit Schwierigkeiten rechnet, bei partieller Divergenz hingegen Fehler prognostiziert, durchaus nicht generell gerechtfertigt ist. So hat z.B. Juhász (1970a/1970b) festgestellt, daß ein hoher Ähnlichkeitsgrad auch zu negativem Transfer führen kann (homogene Hemmung) und die Studie von Buteau (1970) zeigte, daß Französischlernende mit Englisch als Muttersprache mehr Fehler bei Sätzen des Satzbautyps "invitez-les" machen als beim Typus "je ne la trouve pas".

Zieht man das Fazit aus der Kritik an der contrastive analysis hypothesis, so bleibt festzuhalten, daß der Einfluß der Muttersprache unumstritten ist und daß es selbstverständlich Fehler gibt, die auf diese Quelle zurückzuführen sind. Allerdings treten neben diesen Fehlern auch andere Fehlertypen auf, so z.B. die intralinguale Interferenz, die zahlenmäßig sogar eine größere Rolle spielen⁷⁾; allerdings differieren die Prozentzahlen in den verschiedenen Untersuchungen. Deshalb tritt heute an die Stelle der prognostischen contrastive analysis hypothesis eine diagnostische bzw. erklärende "weak version" (Wardhaugh 1974:181) der kontrastiven Linguistik, die nicht von einem Vergleich zwischen L_1 und L_2 ausgeht, um Fehlerbereiche vorherzusagen, sondern die die Fehler in einem Korpus auf ihre möglichen Ursachen hin untersucht.

Ein weiteres Argument in dieser Diskussion war die Feststellung, daß es nicht dem realen Sprachlernprozeß entspricht, wenn man die L_1 gleichsetzt mit "früher Gelerntem" und die L_2 mit "später Gelerntem"; von dieser Annahme ging Lado aus (Lado 1972). Vielmehr verläuft der Sprachlernprozeß so, daß zunächst zwar die L_1 beim Lernenden auf einen Ausschnitt der L_2 einwirkt, dann aber dieser Ausschnitt (das "approximative system L_a " [Nemser 1974]) seinerseits als "früher Gelerntes" beim Lernen weiterer Ausschnitte der L_2 wirksam wird. Diese Auffassung, die Fehler als einen konstruktiven Schritt im Sprachlernprozeß sieht, führte zu einer inten-

7) Vgl. die Untersuchungen von Grauberg (1971), Wilkins (1972), George (1972), Köhler (1975) und Flick (1980).

siven Beschäftigung mit Lernaltersprachen, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte, da ihre Bedeutung hauptsächlich die Fremdsprachenvermittlung betrifft⁸⁾.

8) Zur Entwicklung von der kontrastiven Hypothese hin zur Interimsprachenanalyse vgl. Bausch/Raabe (1978); zu Lernaltersprachen vgl. Selinker (1972), Corder (1967, 1973, 1974, 1975), Felix (1977a) und Kielhöfer/Börner (1979) und im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Kreuzer et al. (1975), Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin Deutsch" (1975a, 1975b).

4. Pragmatik und die Entwicklung neuer Curricula

Bei der Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen der klassischen Testtheorie wies ich auf den engen Zusammenhang zwischen Erkenntnissen der Linguistik, methodisch-didaktischen Zielsetzungen und Testkonstruktion hin. Im folgenden möchte ich darstellen, welchen Einfluß die Pragmalinguistik auf die Entwicklung neuer Curricula⁹⁾ - und somit auch auf Formen der Lernzielkontrolle - hatte.

Der enge Zusammenhang, der zwischen taxonomischem Strukturalismus und audio-lingualer Methode bestand, besteht allerdings zwischen heutiger Linguistik und Didaktik nicht mehr. Die linguistische Pragmatik ist kein wohlabgegrenztes Forschungsgebiet, sondern hat Anregungen erhalten aus der Soziologie (Rollentheorie, Analyse der Interaktion in kleinen Gruppen), aus der psychologisch orientierten Kommunikationstheorie, aus der Psychotherapie (bestimmte Kommunikationsmuster mit Schwerpunkt auf dem Beziehungsaspekt von Kommunikation) und aus der Soziolinguistik (Gesetzmäßigkeiten des situationsabhängigen Sprachgebrauchs). Außerdem ist die linguistische Pragmatik auf ihrem heutigen Stand noch keine Wissenschaft, die ihren Untersuchungsgegenstand vollständig erfaßte. Zum Beispiel

9) In meiner Arbeit verwende ich den Terminus "Curriculum" auch für Lehrpläne, die die Methoden zur Erreichung der Lernziele nicht spezifizieren (z.B. Threshold Level und Un niveau-seuil) und die keine Angaben über Formen der Lernzielkontrolle beinhalten (Un niveau-seuil), während die im Reallexikon der Englischen Fachdidaktik gegebene Definition diesen Begriff enger faßt. Dort heißt es: "Ein kodifiziertes C. [Curriculum, Anm. von mir] umfaßt nach Definition des Bildungsgesamtplans (Bundesländer-Kommission 1973:72): 'Lernziele (Qualifikationen, die angestrebt werden sollen), Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben), Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen), Situationen (Gruppierungen von Inhalten und Methoden), Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolgs mit objektivierten Verfahren)'" (Schröder 1977:32).

In meiner Verwendung des Terminus zeichnet sich ein Curriculum durch eine strukturierte Ableitung von Lernzielen unter fachlichen und didaktischen Gesichtspunkten und durch die Operationalisierbarkeit der Lernziele aus, während die älteren Lehrpläne sich an Stoffkanons und Werthierarchien orientierten.

sind bisher nur einzelne, ausgewählte Sprechakte analysiert worden¹⁰⁾.

In der Sprechakttheorie liegt somit keine umfassende Beschreibung von Sprechakten vor, auf die die Lehrplanverantwortlichen bei Lernzielentscheidungen Bezug nehmen könnten. Auch Schlieben-Lange (1975) weist auf die Problematik der Legitimation durch eine entsprechende Fachwissenschaft hin: "Die vorliegende Skizze einer linguistischen Pragmatik hat vielleicht ein Bild von der ungeklärten Lage einer sprachwissenschaftlichen Teildisziplin 'Linguistische Pragmatik' geben können. Es muß unter allen Umständen der Eindruck vermieden werden, als sei in der Wissenschaft 'alles klar'. Im Gegenteil sind alle Unterrichtsentwürfe auf diesem Gebiet [Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Anm. von mir] handgestrickt. Daraus soll nicht der Hochmut des Fachwissenschaftlers sprechen, sondern lediglich klargestellt werden, daß alle Bezugnahmen auf 'die' linguistische Pragmatik fragwürdig sind" (Schlieben-Lange 1975:120). Dennoch gibt es schon eine Reihe konsensfähiger Erkenntnisse über den Einfluß sozialer und psychischer Faktoren auf die Sprachverwendung und über den Handlungscharakter von Sprache, die die Entwicklung neuerer Curricula entscheidend beeinflußt haben und auf die ich deshalb im folgenden näher eingehen möchte.

4.1 Kompetenz und Performanz

Chomsky hat zwar des öfteren betont, daß sprachlichen Äußerungen die Eigenschaft der "appropriateness to the situation" (Chomsky 1972:12) zukommt, jedoch wird dieses Faktum bei ihm nicht thematisiert bzw. dem Bereich der Performanz zugewiesen; analysiert wird die Sprache als autonomes System, nicht ihre Einbettung in Handlungszusammenhänge. Auch verwendet Chomsky den Begriff "Performanz" unterschiedlich. Zum einen versteht er darunter den allen möglichen Störungen unterliegenden Gebrauch, den der native speaker von seiner Kompetenz macht, zum anderen die Gesetzmäßigkeiten, denen die Sprachverwendung unterliegt. Diese Mehrdeutigkeit räumt

10) So hat z.B. Austin (1962) den Gedanken des Gelingens bzw. Mißlingens von Äußerungen am Beispiel stark institutionalisierter Prozeduren expliziert und Searle (1969) zeigt anhand des Sprechakts 'Versprechen', daß sich aus Sprechhandlungen Konsequenzen ergeben, und daß man mit ihnen Verpflichtungen eingeht.

Chomsky nirgends aus, worauf Hymes hingewiesen hat: "When one speaks of performance, then, does one mean the behavioral data of speech? or all that underlies speech beyond the grammatical? or both? ... The difficulty can be put in terms of the two contrasts that usage manifests:

1. (underlying) competence v. (actual) performance;
2. (underlying) grammatical competence v. (underlying) modes/rules of performance" (Hymes 1972:280).

Zur Behebung dieser Schwierigkeit hat Hymes den Begriff "kommunikative Kompetenz" eingeführt. Diese kommunikative Kompetenz umfaßt in Hymes Definition alle Kommunikationsregeln; sie deckt also das zweite oben zitierte Verständnis von Performanz ab, und die rein linguistische Kompetenz ist ein integraler Bestandteil dieser kommunikativen Kompetenz. "There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one" (Hymes 1972:281). Diese kommunikative Kompetenz läßt für Hymes nicht nur Entscheidungen über die Grammatikalität (aufgrund der in ihr enthaltenen grammatischen Kompetenz) zu; Hymes ergänzt die Einschätzung nach Wohlgeformtheit und Akzeptabilität durch die Kriterien der Kontextangemessenheit und der Wirksamkeit von Äußerungen als sprachliches Handeln. "If an adequate theory of language users and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognized to be in fact not of two kinds but of four ...

1. Whether (and to what degree) something is formally possible;
2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to the context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails" (Hymes 1972:281).

Kompetenz kann, in den Worten von Hymes, nicht länger als der paradiesische Idealzustand begriffen werden, den die Performanz sozusagen als Sündenfall zunichte macht (Hymes 1972:272). Der Kommunikationsfähigkeit in einer Sprache liegt eine umfassendere Kompetenz zugrunde als Chomsky sie beschrieben hat. Ein Kind, das seine Muttersprache erlernt, lernt nicht nur grammatische Sätze, sondern auch, wann diese in bestimmten Situationen in einem bestimmten soziokul-

turellen Kontext angemessen sind. "He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner" (Hymes 1972:277).

Auch Wunderlich hat sich in mehreren Arbeiten (Wunderlich 1970, 1971, 1972b, 1972c) mit dem Begriff der Kompetenz beschäftigt und unternimmt es - von Chomsky ausgehend - den Kompetenzbegriff um die Komponente der Pragmatik zu erweitern. Er argumentiert dabei, daß das generative Grammatikmodell als Abbildung des Sprachproduktionsprozesses unzureichend sei und daß im mündlichen Sprachgebrauch der Handlungs- und Situationskontext für die Verständigung effektiver sei als die Grammatikalität. Durch die Erweiterung um die pragmatische Dimension werden nun auch diejenigen Komponenten zum Untersuchungsgegenstand, die Chomsky durch die Einführung des Begriffs der Performanz aus dem Bereich der Linguistik ausgeschlossen hatte. So wird nunmehr, wie Hüllen schreibt, "der Oberbegriff Kompetenz für die eine (phonologische, lexikalische, grammatische) wie für die andere (pragmatische/kommunikative) Regelmenge verwendet. Die wissenschaftliche Analyse übersteigt damit die innere Systematik der Sätze, ihrer Bedeutung und ihrer Lautgestalt und weitet sich zu einer Beschreibung auch der sozialen und psychischen Bedingungen von Sprachverwendung in satzübergreifenden Einheiten und ihrer Erscheinungsweise als kommunikatives Handlungsspiel aus" (Hüllen 1976:11).

Für die Fremdsprachendidaktik und die Testtheorie stellte sich nun die Frage, aus welchen Komponenten sich diese Kommunikationsfähigkeit zusammensetzt, d.h. welche Faktoren einer Äußerung Angemessenheit verleihen, wenn die linguistische Kompetenz über die Grammatikalität von Sätzen entschieden hat.

4.2 Sprechakttheorien und ihr Einfluß auf Fremdsprachencurricula

Dieses Kapitel soll weniger eine kritische Analyse der Arbeiten von Austin (1962) und Searle (1969) sein¹¹⁾, als vielmehr auf diejenigen Aspekte der Sprechakttheorie eingehen, die für die Entwicklung von Curricula für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung waren. Auch auf Arbeiten von Wunderlich werde ich nur inso-

11) Zur kritischen Auseinandersetzung mit Austin und Searle, vgl.: Wunderlich (1972b:44f., 49f.); außerdem zu Searle: Braunroth et al. (1978:167f.). Eine kritische Auseinandersetzung mit Wunderlich findet sich bei Panther (1977:222f.).

fern eingehen, als sie meine Fragestellung betreffen.

Austin und Searle gehen von zwei grundlegenden Annahmen aus:

- a) die kleinste Einheit menschlicher Kommunikation ist nicht die Silbe, das Wort oder der Satz, sondern der Sprechakt (Searle 1972:16);
- b) wie die Produktion grammatischer Sätze so unterliegt auch der Vollzug von Sprechakten bestimmten konventionellen Regeln (Austin 1971:14ff. und Searle 1972:57ff.).

Den Terminus "Sprechakt" verstehen Austin und Searle als Summe mehrerer Aktivitäten; der Sprecher vollzieht mit einem Sprechakt gleichzeitig drei Teilakte, die Austin den lokutiven, den illokutiven und den perlokutiven Akt¹²⁾ nennt. Der lokutive Akt bezeichnet bei Austin die gesamte Äußerungshandlung und umfaßt den phonetischen, den phatischen und den rhetischen Akt. Mit dem phonetischen Akt artikuliert der Sprecher gewisse Laute bzw. ein komplexes Schallgebilde; mit dem phatischen Akt äußert er bestimmte Wörter einer Sprache in einer grammatischen Konstruktion; mit dem rhetischen Akt verwendet er die Wörter in einer bestimmten Bedeutung, d.h. sie haben eine Referenz und einen Sinn.

Der illokutive Akt bezieht sich auf die Handlung, die mit einer bestimmten Äußerung in einer bestimmten Kommunikationssituation ausgeführt wird. Mit einer Äußerung vermittelt der Sprecher im Normalfall nicht nur bestimmte Informationen, sondern er verfolgt auch eine bestimmte kommunikative Absicht in bezug auf den Hörer, und aus dem Vollzug der Sprechhandlung ergeben sich Konsequenzen für den weiteren Kommunikations- und Handlungsprozeß. Bierwisch faßt Austins analytische Begriffe folgendermaßen zusammen: "In fact, the phonetic act, the phatic act, and the rhetic act ... are closely related to the phonetic, morpho-syntactic, and semantic aspect of a linguistic utterance, whereas the illocutionary and the perlocutionary act correspond to the communicative sense of a speech act and its eventual consequences, respectively" (Bierwisch 1980:3). Der illokutive Akt setzt somit das Kommunika-

12) Zur Darstellung der Sprechakttheorie von Austin und Searle, vgl.: Stammerjohann (1975:457-460) und Wunderlich (1974b: 812-827). Das Handbuch der Linguistik verwendet die Termini lokutionär, illokutionär und perlokutionär, während Wunderlich von lokutiven, illokutiven und perlokutiven Akten spricht; ich schließe mich der Terminologie Wunderlichs an.

tionsziel (und damit z.T. auch den Kommunikationseffekt, auf den hin die semantische Information verbalisiert wird) und der perlokutive Akt betrifft die Wirkung der Äußerung auf den Hörer.

4.2.1 Propositionaler Gehalt und illokutive Rolle

Für das Verständnis von Sprechen als illokutivem Akt ist es wichtig, die hierbei auftretenden Differenzen zur traditionellen Syntax zu sehen. Zwar können Illokution und syntaktische Form übereinstimmen; Fragen können natürlich durch Fragesätze, Befehle durch Imperative, Wünsche durch modale Wunschsätze bezeichnet werden, aber diese Zuordnung ist durchaus nicht zwingend und wird in der alltäglichen Rede wohl häufiger durchkreuzt als befolgt. Ein Imperativ (z.B. "geh!") kann einen Befehl ausdrücken, aber auch - je nach Kontext - eine Bitte, eine Erlaubnis oder einen Vorschlag; bei gleichem propositionalem Gehalt der Äußerung führt der Sprecher eine je verschiedene illokutive Handlung aus. Der Hörer muß die "kommunikative Funktion" (Wunderlich 1972c:123) der Äußerung des Sprechers erfassen, d.h. er muß verstehen, in welchem Sinne sie vom Sprecher in der konkreten Situation gemeint ist. Diese, den Sprechaktanalysen zugrundeliegende Differenzierung des Sprechaktes in den propositionalen Gehalt (d.h. die inhaltlich-refentiellen Bestandteile) und die illokutive Rolle (d.h. die kommunikativ-pragmatischen Bestandteile), findet sich in allen neueren Curricula wieder, die das zu beherrschende sprachliche Material in Sprachfunktionen¹³⁾ und in Notionen¹⁴⁾ untergliedern.

13) Vgl. die Erläuterungen bei Quetz, Bolton, Lauerbach (1980:159): "Unter Sprachfunktion wird im Threshold Level die Funktion verstanden, die eine Äußerung in der Kommunikationssituation erfüllt. Da Sprecher mit ihren Äußerungen immer auch bestimmte Absichten verfolgen ..., gebraucht man auch den Ausdruck Sprechabsichten oder Redeabsichten bzw. Sprechintentionen".

14) Die Notionen unterteilen sich in general und specific notions. General notions sind Begriffe sehr allgemeiner Art, z.B. zeitliche oder räumliche Beziehungen oder logische Beziehungen wie etwa Ursache und Wirkung. Specific notions hingegen sind enger an einzelne Themen gebunden. Wenn wir uns z.B. über das Wetter unterhalten, so verständigen wir uns über Dinge oder Sachverhalte wie Regen, Sonnenschein, kalt, freundlich, etc.

4.2.2 Bedingungen für das Gelingen von Sprechhandlungen

Besondere Aufmerksamkeit widmet die Sprechakttheorie der Klärung der Frage, nach welchen Regeln Sprechakte¹⁵⁾ vollzogen werden und von welchen Bedingungen ihr Gelingen abhängt. Für Searle ist das Vollziehen sprachlicher Akte ein "rule-governed intentional behavior" (Searle 1972:16), d.h. die Beherrschung einer Sprache ist gleichzusetzen mit der Fähigkeit, sprachliche Handlungen gemäß bestimmten Regeln zu vollziehen. Wunderlich (1972b:20f.) nennt - in Anlehnung an Searle - folgende Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Äußerung gleichzeitig den Vollzug eines illokutiven Aktes bedeutet:

- daß der Sprecher den Regeln der Grammatik folgen muß (das entspricht in etwa der propositional content rule Searles);
- daß der Sprecher die Voraussetzungen der gemeinsamen Kommunikationsgeschichte berücksichtigen muß und daß die Annahmen, die er sich in Bezug auf das Wissen, die Fähigkeiten, die Motivation, die Handlungsmöglichkeiten, etc. des Hörers macht, auch zutreffen müssen (das entspricht etwa den preparatory rules bei Searle);
- daß der Sprecher gewisse Kooperationsbedingungen erfüllen muß, d.h. konsistent handeln und Relevantes äußern muß und keine falschen Informationen verwenden darf (das entspricht der sincerity rule Searles);
- daß der Sprecher die im Sprechakt eingegangenen Verpflichtungen auch einlösen muß (das entspricht Searles essential rule).

Zur erfolgreichen Durchführung eines Sprechaktes gehört neben sprachlichen Faktoren auch die Berücksichtigung außersprachlicher Faktoren wie Ort und Zeitpunkt des Redewechsels, die sozialen Beziehungen der Gesprächspartner zueinander, die von ihnen im Kommunikationsvorgang eingenommen Rollen, konventionelle und/oder institutionelle Normen sowie die wechselseitigen Annahmen und Erwartungen der Kommunikationspartner. Diese, die Sprechhandlungen beeinflussende Faktoren spielen auch im Threshold Level und besonders in Un niveau-seuil eine wichtige Rolle. In Un niveau-seuil ist ein ganzes Kapitel der Analyse dieser Faktoren gewidmet: "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple: la poste" (Papo, Ferenczi 1976: 21-33).

15) Die Begriffe Sprechhandlung und Sprechakt verwende ich synonym. Spezielle Implikationen des Handlungsbegriffs möchte ich vernachlässigen. Zum Handlungsbegriff vgl. Maas (1972) in: Maas/Wunderlich (1972:191-199).

Exkurs 1: Definitionen des Lernziels "Kommunikative Kompetenz"

Der dargestellten Entwicklung der Linguistik vom taxonomischen Strukturalismus zur linguistischen Pragmatik entspricht in der methodisch-didaktischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, wie Pelz schreibt, "eine Umorientierung von einem weitgehend fertigkeitsorientierten Konzept der Spracherlernung zu einem kommunikativen Ansatz" (Pelz 1977:20). Diese Ausrichtung auf das Lernziel "Kommunikative Kompetenz" bedingt, daß sich die Aufmerksamkeit der Didaktiker nun der Person des Lernenden zuwendet. "An die Stelle der linguistischen Kompetenz (und der bisherigen Methodenlastigkeit) tritt als das Umgreifende die Kommunikative Kompetenz (und der Lernende)" (Pelz 1977:30).

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird in der fachdidaktischen Diskussion jedoch recht unterschiedlich verwendet. Daß der Lernende zur Kommunikation in der Fremdsprache befähigt werden soll, wird heute allgemein als oberstes Lehrziel anerkannt, jedoch ist kontrovers, was genau unter "Kommunikativer Kompetenz" zu verstehen ist. In der englischen Fachliteratur wird unter "communicative competence" im allgemeinen die gesamte sprachliche Kompetenz verstanden, d.h. die Beherrschung des Wortschatzes und der Strukturen sowie die Fähigkeit, diese in der sprachlichen Interaktion angemessen einsetzen zu können. Widdowson z.B. definiert "communicative competence" folgendermaßen: "it is meant to refer to the knowledge of how the language system is realized as use in social contexts, ... it includes competence in the more restricted Chomskyan sense of that term" (Widdowson 1978:163).¹⁶⁾

Einige englischsprachige Autoren, wie z.B. Littlewood (1979) und Carroll (1980a) verwenden neben oder anstelle des Begriffs "communicative competence" den Begriff "communicative performance". Carroll wollte mit der Wahl dieses Begriffs in seinem Buch Testing Communicative Performance betonen, daß Tests den kommunikativen Gebrauch der Sprache erfassen sollten. "The distinction between usage [d.h. dem formalen System der Sprache, Anm. von mir] and use is of great importance for teaching and testing. It implies that a test cannot be based on a selection of items chosen on

16) Vgl. auch Brumfit (1980:13), Munby (1978:26) und Wilkins (1976: 10f.), die den Begriff "communicative competence" in diesem Sinne verstehen.

linguistic grounds alone" (Carroll 1980a:7f.).

Gelegentlich wird die kommunikative Kompetenz in der fremdsprachen-
didaktischen Diskussion aber auch so definiert, daß sie die lingu-
istische Kompetenz des Lernenden nicht notwendigerweise einschließt.
Melenk (1977) z.B. unterscheidet die pragmatische, die semantische
und die syntaktische Ebene einer Äußerung und trennt die Sprachkom-
petenz (syntaktische Ebene) von der kommunikativen Kompetenz (prag-
matische Ebene). Aus Gründen der terminologischen Klarheit fordert
er, den Begriff "Kommunikative Kompetenz" auf die pragmatische Ebene
zu begrenzen: "Es ist ratsam, als 'kommunikative Kompetenz' nur die
Fähigkeit, sprachlich zu agieren und zu reagieren, zu bezeichnen,
nicht aber die Fähigkeit, Inhalte zu kodieren und zu dekodieren
(Sachkompetenz), und nicht die Fähigkeit, richtige Sätze zu bilden
und zu verstehen (Sprachkompetenz)" (Melenk 1977:5).

Piepho wiederum unterscheidet zwischen verschiedenen Lernzielebenen
des Fremdsprachenunterrichts, wobei die kommunikative Kompetenz der
linguistischen Kompetenz übergeordnet ist. "Oberstes Ziel ist es,
daß der Schüler bestimmten Situationen kommunikativ gewachsen ist.
Auf der zweiten Lernzielebene beweist der Schüler seine Performanz-
fähigkeit, kommunikativ handelnd oder diskursiv reflektiert sprach-
liche Mittel erfolgreich zu verwenden. Erst an dritter Stelle ...
wird die linguistische Kompetenz, also die Problematik grammatischer
und stilistischer Normen genannt" (Piepho 1974a:35f.). Diese Tren-
nung von linguistischer und kommunikativer Kompetenz hat bei Piepho
deutliche Konsequenzen für den Unterricht und für die Fehlerkorrek-
tur und -bewertung. Da die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz
oberstes Lehrziel ist, fordert Piepho, daß der Lehrer als Gesprächs-
partner die Äußerungen der Schüler nicht allein anhand stilistischer
und grammatischer Normen mißt, sondern daß er sie vor allem in bezug
auf die Verständlichkeit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absicht
(und ihres Erfolges) beurteilt. "Kommunikative Kompetenz entfaltet
sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die Form
der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und der Rollen
zweitrangig bewertet und gewichtet werden [sic!]" (Piepho 1974a:16).

Auch in den Hessischen Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Neue
Sprachen (1980) wird kommunikative Kompetenz als ein Oberbegriff
definiert, der die folgenden Lernzieldimensionen umfaßt:

"eine inhaltlich-kognitive:

Der Schüler bedarf einer wachsenden Einsicht in die Bedingungen, unter denen Kommunikationsvorgänge stattfinden, ebenso wie in die Funktion von Sprachmitteln. Er muß lernen, diese Bedingungen bei seinem kommunikativen Handeln zu berücksichtigen;

eine sozial-affektive:

Der Schüler muß sich der Wirkung seines Verhaltens bewußt werden und über Wertorientierungen für soziales Handeln verfügen, wie reflektierte Selbständigkeit statt Unterwerfung oder Anpassung, Kooperationsfähigkeit, die Bereitschaft, als richtig erkannte Ziele zu verantworten und sie selbständig oder gemeinsam mit anderen zu verfolgen, sowie die Bereitschaft, dem Kommunikationspartner als Individuum gerecht zu werden;

eine sprachliche (linguistische Kompetenz):

Der Schüler benötigt zur sprachlichen Realisierung seiner kommunikativen Absichten und zum Verständnis seiner Kommunikationspartner Sprachmittel - dazu gehören auch Kenntnisse über Gesetzmäßigkeiten im Bau der Fremdsprache und die Funktion der sprachlichen Formen ... sowie bestimmte Fertigkeiten" (Der Hessische Kultusminister 1980:24).

Die Rahmenrichtlinien schliessen somit die Hymessche kommunikative Kompetenz (d.h. Fähigkeit zu situationsadäquatem Sprechhandeln und linguistische Kompetenz) ein, beinhalten aber darüber hinaus das übergeordnete Lernziel "Emanzipation" bzw. "Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung". Hierzu heißt es: "Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel kommunikativer Kompetenz will einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers leisten und ihn zu verantwortungsbewußtem Handeln befähigen" (Der Hessische Kultusminister 1980:26). Dieses allgemeinpädagogische Lernziel findet sich auch bei Piepho, der sich in seinen Ausführungen zur kommunikativen Kompetenz auf Habermas beruft und für den Fremdsprachenunterricht fordert, daß "Redefertigkeiten und Gesprächsformen aus einem Denken geplant und entwickelt werden, in dem die 'verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweggenommen wurden' (Habermas)" (Piepho 1974a:21).

Allerdings verwendet Piepho die Begriffe "kommunikatives Handeln" und "Diskurs" in seiner Argumentation oftmals synonym, während sie bei Habermas streng getrennt werden. Für Habermas ist kommunikative

Kompetenz an die Voraussetzung gebunden, daß Kommunikationspartner miteinander in Diskurse eintreten können. Der Diskurs wiederum erfordert die "ideale Sprechsituation" (Habermas/Luhmann 1971:122), die im Gegensatz zu realen Kommunikationssituationen und -abläufen nicht an Herrschaft, Zwang und Ungleichheit geknüpft ist, sondern freies Kommunikationsverhalten ermöglicht. Bei Piepho hingegen heißt kommunikatives Handeln "die Fähigkeit, die konventionellen Sprachmittel gezielt zu bestimmten Zwecken der gesellschaftlichen Regelung des Miteinanders einzusetzen" (Piepho 1974b:8), und unter diskursivem Handeln versteht Piepho lediglich ein "'bewußt' kommunikatives Handeln" (Piepho 1974b:8).¹⁷⁾

Neben den Einwänden von Mindt (1978) und anderen gegen eine Begriffsverschiebung wohlabgegrenzter habermasscher Termini wurde Piephos sprachdidaktischem Plädoyer auch mangelnde Klarheit in der Lernzielformulierung vorgeworfen. Melenk (1977) betont, daß durch die Verquickung allgemeinpädagogischer und sprachspezifischer Lernziele in dem Begriff "Kommunikative Kompetenz" weder dem einen noch dem anderen Lernzielbereich gedient sei. "Spezifisches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache. Dieses Ziel kann auf den Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs und auf den Zweck der alltäglichen Kommunikation eingegrenzt werden. Aber es hat keinen Sinn diese Begrenzung terminologisch mit dem ganz anders gelagerten Lernzielbereich 'Steigerung der kommunikativen Kompetenz' zu verquicken" (Melenk 1977:10). Dieser Kritik an der Verquickung allgemeinpädagogischer und sprachspezifischer Lernziele möchte ich mich anschließen, allerdings halte ich Melenks Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts als "Entwicklung der Sprachkompetenz" (d.h. Fähigkeit, richtige Sätze zu bilden und zu verstehen) für zu kurz gegriffen, da das Erfüllen semantisch-syntaktisch-phonologischer Wohlgeformtheitsbedingungen nicht identisch sein muß mit der Angemessenheit der Äußerung hinsichtlich pragmatischer Regeln des Sprachgebrauchs.

Hartmann schlägt vor, den umstrittenen Begriff "Kommunikative Kompetenz" durch den Begriff "Gesprächsfähigkeit" zu ersetzen (Hartmann 1979:158), aber dieser Terminus verleitet m.E. zu sehr zu einem einseitigen Denken an dialogisches Sprechen. Diese Begrenzung

17) Vgl. die kritische Auseinandersetzung mit Piephos Terminologie in Mindt (1978:346f.).

auf den mündlichen Sprachgebrauch müßte erweitert werden durch das Lernziel "Rezeptionskompetenz", da, wie Reisener schreibt, "die face-to-face-Kommunikation nur einen geringen Teil der gesamten in unserer heutigen kommunikativen Umwelt ablaufenden Kommunikationsprozesse ausmacht" (Reisener 1979:235).

In meinen Ausführungen zu kommunikativen Tests möchte ich statt des Begriffs "Kommunikative Kompetenz" den in der fachdidaktischen Diskussion auch verwendeten Begriff "Kommunikationsfähigkeit" übernehmen, und ich verstehe diesen Begriff so, daß ich dabei die emanzipatorische Komponente in Piephos Verständnis von kommunikativer Kompetenz ausklammere. Außerdem beziehe ich den Begriff "Kommunikationsfähigkeit" nicht nur auf dialogisches Sprechen, sondern auch auf die Fähigkeit zur Informationsaufnahme aus authentischen Texten, d.h. ich verstehe darunter sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten.

5. Neuere Verfahren zur Überprüfung der Fremdsprachenbeherrschung

Wie in den Ausführungen zur Konstruktvalidität schon erwähnt, wurde verschiedentlich versucht (vgl. Spolsky 1971 und 1973; Oller 1973 und 1976), der Frage nachzugehen, ob es eine allgemeine Sprachfähigkeit gibt, die allen Sprachleistungen zugrundeliegt. Gäbe es einen solchen Generalfaktor (General Language Proficiency Factor), dann würde das Konstrukt relativ unabhängiger Dimensionen fremdsprachlicher Leistungen (d.h. das Konzept der Teilfertigkeiten und der integrierten Fertigkeiten) infrage gestellt. Es stehen sich somit heute in der Testwissenschaft zwei Positionen gegenüber, die Oller/Hinofotis (1980) als die divisible competence hypothesis und als die unitary competence hypothesis bezeichnen. "Hypothesis 1 ... claims that language skill is separable into components related either to linguistically defined categories (e.g. phonology, syntax and lexicon) or the traditionally recognized skills (i.e. listening, speaking, reading and writing) ... Another possibility ... is that second language ability may be a more unitary factor" (Oller/Hinofotis 1980:13). Diese Polarisierung zweier gegensätzlicher Hypothesen gibt allerdings insofern ein schiefes Bild, als die divisible competence hypothesis eher eine ungefragt angenommene Voraussetzung des Unterrichts sowie der Testkonstruktion war als eine explizit vertretene Hypothese. Vollmer (1981a) schreibt: "... within the last twenty years there has never been a strong version of this claim. Rather a great number of researchers seem to have adopted this general outlook (possibly for lack of a convincing theoretical alternative) and used a multidimensional "model" as their unquestioned starting point" (Vollmer 1981a:99).

5.1 Überprüfung der integrierten Fertigkeiten

Die Hypothese, daß language proficiency¹⁸⁾ sich in die Beherrschung

18) Dieser Begriff beinhaltet zwei Konzepte: einmal "allgemeine Sprachfähigkeit". In diesem Sinne ist proficiency ein psycholinguistisches Konstrukt und nicht unmittelbarer Ausdruck aktueller fremdsprachlicher Leistungen. Zum anderen bedeutet proficiency aber auch "Stand der Sprachbeherrschung", d.h. die in der Performanz sich manifestierende Kompetenz. Im folgenden Modell von Carroll (1961) versteht sich proficiency im letztgenannten Sinn.

der lexikalischen Elemente und der grammatischen Strukturen sowie die Beherrschung der vier Fertigkeiten¹⁹⁾ unterteilen lasse und daß von den Ebenen der Performanz auf die jeweils zugrundeliegenden Bereiche der Kompetenz geschlossen werden könne, wurde erstmals von Carroll (1965, zuerst 1961) dargestellt. Er entwickelte ein mehrdimensionales Modell zur Erfassung der proficiency, in welchem er zwischen language aspect, d.h. dem Wissensaspekt²⁰⁾ und den skills, d.h. den vier Fertigkeiten unterscheidet (Carroll 1965:368f.). Hinzu kommt als dritter Parameter der Spezifizierung von Testperformanz die Korrektheit und die Flüssigkeit. Carroll schreibt: "It is worthwhile to specify the level of competence desired in each of them [d.h. in jeder der vier Fertigkeiten, Anm. von mir], independently of essential "language-fact" mastery [d.h. der Wissensaspekte, Anm. von mir]" (Carroll 1965:369). Einige Jahre später entwickelt Carroll im Anschluß an Chomskys Transformationsgrammatik eine ausführliche, auf meßbares Sprachverhalten bezogene Matrix von "linguistic performance abilities" (Carroll 1968b:57), die verdeutlicht, welche Kompetenzen seiner Ansicht nach im einzelnen den ausgewiesenen Performanzfähigkeiten zuzuordnen sind:

19) d.h. dem Lese- und Hörverstehen sowie schriftlichem und mündlichem Ausdruck. Sie werden auch als "integrierte" Fertigkeiten bezeichnet, weil in ihnen lexikalische Elemente und grammatische Strukturen in einen größeren Kontext integriert werden.

20) Carroll versteht darunter die Beherrschung der Elemente und der Strukturen der Fremdsprache. Diese Unterscheidung in Wissen und Können (d.h. die vier Fertigkeiten) wird auch in den Erläuterungen zum Testaufbau des VHS-Zertifikats vorgenommen (vgl. Das VHS-Zertifikat Französisch 1979:13).

Phonology			Morphology and Syntax		Integrated language performance
			Lexicon		
Speed of response	Articulation ability (Speed and accuracy of speech sound production)	Naming facility (Speed of responding with the names of things when presented in rapid succession)	Expressional fluency (Ability to compose rapidly sentences fitting given grammatical requirements)		Oral speaking fluency
	'Word fluency' (Ability to recall words with given phonetic-orthographic characteristics)	Ideational fluency (Ability to call up names or ideas fitting given semantic characteristics)			
Complexity of Information Processing	Auditory memory for speech sounds or sequences of sounds	Abstract reasoning ability (Ability to process complex linguistically coded information)		Listening comprehension	
Awareness of Linguistic Competence	(No pertinent evidence)	Awareness of the structure of the lexicon; facility in giving opposites, superordinates, etc.		Reading comprehension (and speed)	
		Grammatical sensitivity (ability to find analogous grammatical elements in sentences)		Writing ability	

Suggested chart of linguistic abilities (all based on underlying competences)

Diese Matrix von Carroll ist allerdings rein linguistisch definiert, d.h. Sprachbeherrschung wird nur auf der Ebene des Satzes erfaßt; pragmatische und soziolinguistische Aspekte wie Rolle, Situation, Kontext und Sprechintention bleiben ausgeklammert. In den letzten Jahren gab es mehrere Modelle, die versuchten, den weitergefassten Begriff "Kommunikationsfähigkeit" zu operationalisieren, d.h. relevante linguistische und pragmatische Komponenten aufzulisten und meßbar zu machen (vgl. Jakobovits 1970; Savignon 1972 und Rea 1978). Für Jakobovits beinhaltet jede Äußerung drei Ebenen der Bedeutung. "In order to be able to account for the ... range of linguistic phenomena involved in communicative competence, it will be necessary to incorporate in the analysis of an utterance three levels of meaning. I shall refer to these as linguistic, implicit, and implicative" (Jakobovits 1970:155). Unter implicit meaning versteht Jakobovits die Rolle, die der Kontext bei der Bedeutungsbestimmung einer Äußerung spielt. "In order to recover the particular meaning of a word intended by the speaker, the listener must engage in an inferential process which makes use of his knowledge of the general (dictionary) meaning of words as well as his knowledge of the overall situation to which the sentence as a whole refers" (Jakobovits 1970:156). Mit implicative schließlich meint Jakobovits folgende, den Sprecher betreffende pragmatische Faktoren: "his intention, his psychological state, his definition of the interaction and certain "claims" (both intentional and unintentional) he makes about the status of his utterance" (Jakobovits 1970:157). Auf Testverfahren, die über die linguistische Kompetenz hinaus auch die Kommunikationsfähigkeit überprüfen, werde ich später ausführlich eingehen.

5.2 Überprüfung der allgemeinen Sprachfähigkeit

Neben den oben genannten Versuchen, die Kompetenz auf den verschiedenen Ebenen der Performanz zu erfassen, gab es, wie schon erwähnt, eine andere Forschungsrichtung, die versuchte, die allgemeine Sprachfähigkeit zu erfassen. Einige Testexperten sehen im Cloze Verfahren eine Möglichkeit, dem Konflikt zwischen Reliabilität und Validität zu entgehen (vgl. besonders Palmer/Spolsky 1975; Oller 1979 und Oller/Perkins 1980). Spolsky hält das Cloze Verfahren deshalb für valide, weil es sich auf eine wichtige Eigenschaft der Sprache stützt, nämlich auf die Tatsache, daß Sprache redundant

ist (Spolsky 1973:167). Der Begriff der Redundanz (vgl. Shannon/Weaver 1963) bedeutet, daß auch lückenhafte und/oder akustisch verzerrte Äußerungen für den Hörer²¹⁾ noch verständlich bleiben, da jede Äußerung sehr viel mehr Informationen syntaktischer und semantischer Art enthält, als unbedingt zu ihrem Verständnis notwendig wären; die Redundanz im System der Sprache sichert somit den Kommunikationsprozeß.

Für Spolsky definiert sich Sprachfähigkeit als die Fähigkeit "to understand a distorted message, to accept a message with reduced redundancy" (Spolsky 1973:170), und was einen Muttersprachler von einem Nicht-Muttersprachler unterscheidet, ist "the richness of knowledge of probabilities - on all levels, phonological, grammatical, lexical, and semantic - in the language" (Spolsky 1973:170). Dieses Bilden angemessener Hypothesen wird dem kompetenten Hörer/Leser aufgrund seiner internalisierten Grammatik ("knowledge of the rules", Spolsky 1973:174) ermöglicht, d.h. Spolskys psycholinguistisches Konstrukt einer allgemeinen Sprachfähigkeit ist vor allem kognitiv als Sprachwissen im Sinne von Chomskys Kompetenz zu verstehen. Da der Cloze Test knowledge of the rules überprüft und dieses Wissen die Sprachfähigkeit konstituiert, hat dieses Testverfahren für Spolsky eine hohe Konstruktvalidität. Auch Cohen (1980) hält den Cloze Test für ein integratives Testverfahren²²⁾ zur Überprüfung der allgemeinen Sprachfähigkeit. "... the cloze test as a pragmatic test is intended to tap global skills in an integrative fashion" (Cohen 1980:93). Unter pragmatic versteht Cohen mit Oller (1979), daß der Test nicht nur syntaktische und semantische sondern auch assoziative Komponenten erfaßt, d.h., wie Cohen schreibt, "the totality of the discourse-level meanings" (Cohen 1980:118).

21) Das Gleiche gilt auch für den Leser, da Lese- und Hörverstehen als analoge Prozesse angesehen werden. Ich werde später auf diese Prozesse ausführlicher eingehen.

22) Integrative Testverfahren überprüfen die Beherrschung der fremdsprachlichen Phonologie, Lexis und Syntax und deren Anwendung in einem größeren Sprachkontext. Durch die Entwicklungen in der Pragmalinguistik kam dann noch der Aspekt der situationsadäquaten und intentionsgemäßen Anwendung hinzu. In der englischen und amerikanischen Testliteratur wird der Begriff integrative auch noch mit functional oder global wiedergegeben; alle diese Bezeichnungen dienen dazu, solche Tests von discrete-point Testverfahren zu unterscheiden.

Die in verschiedenen Untersuchungen ermittelten positiven Korrelationen des Cloze Test mit Tests zum Hör- und Leseverstehen sowie mit Tests zur Schreib- und Sprechfertigkeit²³⁾ bestätigten für einige Testexperten die Vermutung, daß der Cloze Test eine, den produktiven und den rezeptiven Fähigkeiten zugrundeliegende allgemeine Sprachfähigkeit mißt. Hinofotis (1980) z.B. kommt aufgrund der von ihr durchgeführten statistischen Analysen zu folgendem Schluß: "It is suggested that this trend [d.h. positive Korrelationen, Anm. von mir] may indicate that cloze testing is an effective procedure for measuring overall ESL [English as a Second Language, Anm. von mir] proficiency rather than some more narrowly defined facet of language ability" (Hinofotis 1980:125). Auch Oller (Oller/Hinofotis 1980) glaubt, daß die Ergebnisse seiner Untersuchungen eindeutig die Existenz eines sich in allen Sprachleistungen manifestierenden Generalfaktors nachweisen. Diese Ergebnisse führten Oller zu seiner Hypothese einer unitary competence (die er allerdings in seiner letzten Veröffentlichung (Oller 1983) wieder etwas abschwächt).

Nach Oller (1975:31 und 1979:39) ist das Diktat ein weiteres Testverfahren, das integrierte Fertigkeiten valide überprüft. "... such a task requires the processing of temporally constrained sequences of material in the language and second, the task of dividing up the stream of speech and writing down what is heard requires understanding the meaning of the material - i.e., relating the linguistic context (which in a sense is given) to the extralinguistic context (which must be inferred)" (Oller 1979:39). Das von Oller und Cohen vorgeschlagene Diktat-Verfahren unterscheidet sich allerdings in einigen Punkten von einem herkömmlichen Diktat: die Einheiten beim Vorlesen sind länger (7 bis 10 Einheiten statt wie im klassischen Diktat 3 bis 4 Einheiten), die Vorlesegeschwindigkeit entspricht normalem Sprechtempo und bei der Bewertung werden nur sinnentstellende Rechtschreibfehler berücksichtigt (vgl. Harrison 1983:44 und Whitaker 1982). Cohen schreibt: "The use of a conversational rate of delivery with chunks of sufficient length to challenge the examinee's short-term memory is intended to make the dictation task approximate certain other tasks that learners are asked to perform in their everyday use of the language. One such task is note taking" (Cohen 1980:111).

23) Vgl. die Korrelationen in Oller (1975) mit Tests zum Leseverstehen; Evans/Haastrup (1976) mit Tests zu Schreibfertigkeit und Hörverstehen; Templeton (1977) und Oakeshott-Taylor (1979) mit Tests zum Hörverstehen sowie Hughes (1981) mit Tests zur Sprechfertigkeit.

Oller evaluierte verschiedene Tests²⁴⁾ mit faktorenanalytischen Verfahren²⁵⁾; das Ergebnis seiner Untersuchungen war, daß kein Subtest eindeutig eine bestimmte Fertigkeit mißt. In allen Subtests trat deutlich ein allgemeiner Faktor g (general language proficiency factor) auf. Oller schreibt: "Allowing for even a small percentage of error variance attributable to the unreliability and less than perfect validity of each of the various measures, essentially no variance is left once g is removed. This is noteworthy for several reasons. In spite of the fact that there are two tasks that require listening - namely the Dictation and the Listening Comprehension subsection of the TOEFL - no separate listening factor emerges. Similarly, in spite of the fact that there are several tests that require reading comprehension, vocabulary, and structure, no unique factors are needed to account for the variance in those tests, and neither do they produce any unique variances that can be associated with anything different from what is measured by the Cloze test or the Dictation" (Oller/Hinofotis 1980:17).

Da Oller sich mit der Hypothese einer unitary competence gegen die bisher der Testkonstruktion zugrundeliegende Auffassung wendet, Sprachbeherrschung setze sich aus den vier Fertigkeiten und der Beherrschung der Elemente und Strukturen der Sprache zusammen, möchte ich im folgenden näher auf Ollers psycholinguistische Theorien eingehen. Auch das Kriterium der Konstruktvalidität erfordert die Auseinandersetzung mit dem psycholinguistischen Konstrukt einer expectancy grammar (Oller 1979:50), da Oller den Cloze Test und das Diktat an diesem Konstrukt validiert.

Mit seiner Hypothese geht Oller zurück auf den von Spolsky in den späten 60er Jahren eingeführten Begriff der underlying linguistic competence. Für Spolsky ist knowledge of the rules - wie eingangs erwähnt - die wichtigste Komponente der Sprachfähigkeit (overall language proficiency), und zwar sowohl bei den rezeptiven als auch bei den produktiven Fertigkeiten. Allerdings bedeutet dies nicht,

24) Den Test of English as a Foreign Language (TOEFL), der vom Educational Testing Service, Princeton, N.J., herausgegeben wird; außerdem verwendete Oller zusätzlich einen Cloze Test und ein Diktat.

25) "Factor analysis is one of the statistical procedures for studying the tendency of measures to produce meaningful variances, that is variances which are either unique to a particular test or common to two or more tests" (Oller/Hinofotis 1980:14).

wie Spolsky (1973:174) betont, daß die interaktive Sprachkompetenz notwendigerweise den gleichen Stand der Beherrschung aufweisen muß wie die rezeptive; beiden liegt jedoch die gleiche linguistische Kompetenz zugrunde.

Gemeinsam ist Oller und Spolsky (die beide in ihren Ausführungen zum Spracherwerb nicht zwischen dem Erwerb der L_1 und der L_2 unterscheiden), die Auffassung, daß die einzelnen Fertigkeiten keine autonomen Konstrukte sind, sondern mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als bisher angenommen. Im Gegensatz zu Carrolls weiter oben aufgeführten Matrix (Carroll 1968b:57), die die Unterschiede zwischen den einzelnen Fertigkeiten (und der ihnen jeweils zugeordneten Kompetenz) verdeutlicht, untersuchen Oller und Spolsky die allen Fertigkeiten zugrundeliegende gemeinsame Kompetenz. Der Unterschied zwischen Spolskys Konstrukt der linguistic competence und Ollers unitary competence besteht darin, daß Oller die von ihm postulierte unitary competence als den alleinigen Faktor ansieht, während Spolsky in der linguistic competence nur einen Hauptfaktor der overall proficiency zu erkennen glaubt.

Oller untermauert seine Hypothese mit dem psycholinguistischen Konstrukt einer internalisierten Erwartungsgrammatik (expectancy grammar, Oller 1976), wobei er den Begriff "Grammatik" als ein umfassendes System von Regeln sprachlich-kommunikativen Handelns versteht, d.h. er schließt die phonologische, die morpho-syntaktische, die semantische und die pragmatische Ebene in diesen Begriff ein. Oller schreibt: "... the hypothesizing what will come next can be conceptualised in terms of grammar based expectancies. It is these expectancies which enable the language user to process elements of a language at such phenomenally rapid rates" (Oller 1976:167). Das Konstrukt der expectancy grammar nimmt somit Bezug auf das psycholinguistische Modell der Analyse-durch-Synthese (Halle/Stevens 1964). Haug/Rammer beschreiben dieses Modell des Verstehensprozesses folgendermaßen: "Zu einzelnen sprachlich manifestierten Bedeutungselementen (Wörter und Sätze) werden beim Rezipieren allgemeine Hypothesen gebildet ..., was bedeutet, daß dabei Bedeutungselemente und -komplexe, sowie Assoziationen mit Wörtern und Emotionen aktiviert werden ... Durch den situativen und verbalen Kontext werden die Hypothesen fortschreitend bestätigt, modifiziert oder verworfen, bis auf Grund der gesamten Äußerung durch die Aktivität des Hörers eine Bedeutungsstruktur

rekonstruiert wurde ... Der Vorgang kann also so beschrieben werden, daß der Kommunikationspartner in der Hörerrolle versucht, hypothesenartig die komplexen Strukturen nachzukonstruieren, die dem Plan des anderen zugrundeliegen, und dies auf syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene, bis das, was der andere meint, nachvollzogen werden kann" (Haug/Rammer 1974:160).

Haug/Rammer weisen außerdem auf einen weiteren wichtigen Aspekt dieses Modells hin: "Nicht nur das im engeren Sinne 'Semantische', die hinter einem Satz stehende Bedeutungsstruktur wird nachkonstruiert, sondern es werden immer auch Hypothesen gebildet darüber, welche Intentionen beim anderen wohl wirksam sind, welche Beziehungsdefinition er anstrebt usw. Nur wenn dies über das 'rein' Semantische hinaus ebenfalls nachkonstruiert wird, ist ein Verständnis der Äußerungen des anderen möglich" (Haug/Rammer 1974:160). Die Hypothesenbildung schließt somit neben der Beherrschung phonologischer und syntaktischer Regeln auch die pragmatische Kenntnis der Welt ein. Indem der Mensch die erworbenen Erfahrungen, Bedeutungen und Handlungszusammenhänge in strukturierter Form verarbeitet und speichert, verfügt er in seiner Muttersprache über ein System von sprachlichen Erwartungsregeln, die sein Wahrnehmungs- und Mitteilungsverhalten maßgeblich steuern.

Oller geht über dieses Modell, das zur Erklärung der Verstehensprozesse entwickelt wurde, hinaus und vermutet, daß das Modell der Analyse-durch-Synthese nicht nur für das Hör- und Leseverstehen gilt, sondern daß auch die Sprachproduktion strukturell analog zum Prozeß des Verstehens abläuft. Für Oller ist die Fähigkeit, sprachliche Elemente in ihrer Abfolge zu antizipieren, die Grundlage aller Sprachleistungen und somit konstitutiv sowohl für die Prozesse des Hör- und Leseverstehens als auch des Sprechens und Schreibens. Sang/Vollmer, die sich im Rahmen eines Forschungsprojekts eingehend mit Ollers Hypothese einer unitary competence auseinandergesetzt haben (Sang/Vollmer 1978) widersprechen jedoch dieser Gleichsetzung der rezeptiven und der produktiven Sprachprozesse. "An dieser Stelle sind erste Vorbehalte gegen die Unbekümmertheit Ollerscher Argumentation anzumelden. Insbesondere erscheint die strukturelle Gleichsetzung von sprachlichen Rezeptions- und Produktionsprozessen doch als etwas vorschnell. Nach den bisherigen Ergebnissen der psycholinguistischen Forschung lassen sich zwar Gemeinsamkeiten zwischen En- und Dekodierungssystem ausmachen. Dennoch sind Produktion und Verstehen keineswegs als Spiegelprozesse zu sehen. Viel-

mehr wird versucht, gerade deren jeweiligen Besonderheiten durch die Postulierung verschiedenartiger Prozesse gerecht zu werden. So liegt einer der Unterschiede wahrscheinlich in der Rolle der Syntax. Sie scheint für Mitteilungsleistungen von viel zentralerer Bedeutung zu sein, wie überhaupt hier die Art und das Ausmaß, die Ebenen und der Komplexitätsgrad des verbalen Planungsverhaltens andere Qualitäten anzunehmen scheint als bei Verstehensleistungen" (Sang/Vollmer 1978:11).

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Kritik sehen Vollmer/Sang darin, daß Oller bei seinem Konstrukt einer Erwartungsgrammatik von einer universellen Sprach- und Handlungskompetenz aller Sprecher einer Muttersprache ausgeht. "Gegenüber dieser Annahme sind jedoch gewichtige Zweifel aus der Soziolinguistik und der Kommunikationsforschung anzubringen. Danach ist in keinem Fall davon auszugehen, daß die sprachliche Kompetenz, das heißt die Fähigkeit, Sprache zu produzieren und zu verstehen, von zwei Sprachbenutzern jemals kongruent sein wird ... Vielmehr bestimmen die jeweiligen Sozialerfahrungen eines Individuums und das Ergebnis seines Lernprozesses das Ausmaß der tatsächlichen Verfügungsmöglichkeiten über den Zeichen- und Regelvorrat dieses Systems" (Vollmer/Sang 1980:129).

Auch der Begriff der Erwartung, auf den sich Ollers psycholinguistisches Konstrukt stützt, ist noch keineswegs eindeutig geklärt (vgl. Dietrich 1981). Zwar spielt, nach allem was die psycholinguistische Forschung an einigermaßen gesicherten Annahmen zulässt, die Erwartung eine wichtige Rolle, aber sie ist nicht der einzige Faktor. Neisser kommt sogar zu dem Schluß, "daß der kognitive Ansatz uns keine Möglichkeit in die Hand gibt, den nächsten Gedanken einer Person vorauszusagen. Das können wir gar nicht wissen, so lange wir nicht im einzelnen verstehen, was sie erreichen will und warum. Aus diesem Grunde kann eine wirklich zufriedenstellende Theorie der kognitiven Prozesse erst dann entstehen, wenn wir auch Theorien der Motivation, der Persönlichkeit und der sozialen Interaktion haben. Das Studium der Kognition ist nur ein Teil der Psychologie und kann nicht alleine stehen" (Neisser 1974:383).

Aufgrund der von ihnen durchgeführten Faktorenanalysen sehen Sang/Vollmer außerdem nur eine begrenzte Evidenz für einen allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktor. "Die Reanalyse der Ausgangsdaten von Oller erweist zwar die von ihm berichtete Evidenz für einen General Language Proficiency Factor als ein methodisches Artefakt, aber sie ergibt auch, daß die Hypothese eines allgemeinen Sprachfähigkeits-

faktors nicht ohne weiteres verworfen werden kann. Allerdings ist die Evidenz nach der Reanalyse nicht mehr in dem Maße sensationell, wie es nach der Veröffentlichung von 1976 den Anschein hatte" (Sang/Vollmer 1978:37). Die Reanalyse der Daten hatte jedoch auch gezeigt, daß das mehrdimensionale Modell der Sprachfähigkeit keineswegs eindeutig erwiesen ist (Vollmer 1981a:112f.). Sang/Vollmer kommen deshalb zu dem Schluß, daß es wahrscheinlich angemessen ist, sowohl eine allgemeine Fremdsprachenfähigkeit als auch - darüber hinaus - spezifische Teilkompetenzen anzunehmen. Außerdem gibt es für das Zustandekommen eines Generalfaktors auch durchaus alternative Interpretationen nicht-sprachlicher Art. Zu diesen zählen Sang/Vollmer die Bedingungen, unter denen die Fremdsprache erworben wird und sie verweisen auf die von Felix (1977) aufgestellte Hypothese, daß die im Fremdsprachenunterricht erworbene Sprachkompetenz grundsätzlich verschieden ist von der Sprachkompetenz bei natürlichem L₂ Erwerb; die erstere nennt Felix "reproduktive Kompetenz", die letztere "kreative Kompetenz" (Felix 1977b:28). Da die von Oller in seinen Untersuchungen verwendeten Testformen den produktiven Bereich sprachlichen Verhaltens kaum abdecken, wäre zu fragen, ob Oller mit seinen Meßinstrumenten nur eine bestimmte Art oder einen bestimmten Aspekt von Kompetenz erfaßt.

Neisser (1974) hat auf den Einfluß der Motivation bei Lernprozessen hingewiesen und auch Sang/Vollmer sehen in der Motivation eine weitere Erklärungsalternative für das Zustandekommen eines Generalfaktors. "Es liegt nahe, daß insbesondere motivationale Einflußgrößen zu einer Nivellierung der Leistungen im Fremdsprachenunterricht über alle Bereiche hinweg führen können" (Sang/Vollmer 1978:47). Die Motivationshypothese steht deshalb für sie durchaus in Konkurrenz zur expectancy grammar Theorie. Sang/Vollmer halten diese Theorie für zu einfach und glauben, daß sie der Modifikation durch Einführung weiterer Variablen bedarf. "Möglicherweise sind auch Interaktionen zwischen den verschiedenen theoretischen Erklärungshypothesen oder kumulative Effekte denkbar, um den General Language Proficiency Factor nach dem Stand unserer Kenntnis angemessen zu interpretieren. Die Eindeutigkeit und Fraglosigkeit, mit der Oller die Ergebnisse seiner faktorenanalytischen Befunde in Richtung auf Erfassung der linguistischen Kompetenz eines Lerners auslegt, kann jedoch nicht geteilt werden" (Sang/Vollmer 1978:47).

Neben diesen Einwänden gegen die psycholinguistischen Hintergründe der Ollerschen Hypothese ergeben sich auch Einwände gegen das Cloze

Verfahren als Test der general language proficiency. Die Korrelationen des Cloze Tests mit Tests zu den integrierten Fertigkeiten sind nämlich in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedlich hoch. Es ist also keineswegs eindeutig geklärt, daß das Cloze Verfahren ein angemessener Ersatz für eine Testbatterie zu den verschiedenen Fertigkeiten ist. Dies gilt vor allem, wie Vollmer betont, für Sprechfertigkeitstests: "... the correlation between a cloze test developed at Southern Illinois University and meant to be a measure of overall language proficiency on the one hand and an FSI-type [FSI = Foreign Service Institute, die ihre eigenen Tests herstellen, Anm. von mir] oral interview on the other hand was no higher than .60... This moderate correlation with a speaking test suggests, I think, that at least speaking proficiency cannot be adequately predicted by a test of overall proficiency" (Vollmer 1981a:120).

In dieser ungeklärten Situation sowohl hinsichtlich psycholinguistischer Konstrukte als auch unserer Kenntnis dessen, was genau der Cloze Test mißt, scheint es mir ratsam, diesem Testverfahren als alleiniger Aufgabenform skeptisch gegenüberzustehen (vgl. auch die kritischen Ausführungen zum Cloze Test von Johnson 1982). Zwar sind die bisher entwickelten Testverfahren zur Überprüfung der produktiven Fertigkeiten weniger objektiv als das Cloze Verfahren, dennoch halte ich es beim gegenwärtigen Stand der Forschung für angemessener, statt eines Tests zur Überprüfung der overall language proficiency Tests zur Überprüfung des Grades der funktionalen Verfügung über die Fremdsprache einzusetzen; durch diese Forderung wird besonders das Kriterium der Kontextvalidität der Tests relevant.

5.3 Überprüfung der kommunikativen Interaktion

Tests, die den Grad der funktionalen Verfügung über die Fremdsprache messen sollen, erfordern Aufgaben, die - wie Rea (1978:13) schreibt - authentischen Verwendungssituationen möglichst nahe kommen. Auch Morrow (1979) betont die Notwendigkeit der Überprüfung der Performanz in alltäglichen Kommunikationssituationen. "Both cloze and dictation are fundamentally tests of language competence. Both have their uses in determining the level of language proficiency of a given candidate ... But neither gives any convincing proof of the candidate's ability to actually use the language, to translate the competence (or lack of it) which he is demonstrating into actual performance, i.e. actually using the language to read, write, speak or listen in ways and contexts which correspond to real life" (Morrow 1979:148f.)

Neben den Verfahren zur Messung der overall language proficiency versuchen somit andere Verfahren, das zu messende Verhalten des Lernenden, d.h. seine Performanz, durch entsprechende Testaufgaben den Anforderungen realer Verwendungssituationen möglichst weitgehend anzunähern. Dieser Weg der Testkonstruktion wurde schon von Spolsky (1975) als Alternative zu den discrete-point Tests vorgeschlagen: "A more promising approach might be to work for a functional definition of levels: we should aim not to test how much of a language someone knows, but test his ability to operate in a specified sociolinguistic situation with specified ease or effect. The preparation of proficiency tests like this would not start from a list of language items, but from a statement of language function" (Spolsky 1975:152).

Die Beschreibung der Lernziele als Verhaltensziele bedeutet, daß in der Aufgabenstellung diejenigen Faktoren, die das Sprachverhalten beeinflussen, berücksichtigt werden müssen. Ich möchte diese Forderung an einem Beispiel aus Christmann et al. (1977) verdeutlichen; es handelt sich um Aufgaben zur Überprüfung der produktiven Fähigkeiten²⁶⁾: "Es muß angegeben werden, wer mit wem in sprachliche Interaktion treten soll (z.B. Schüler mit gleichaltrigem Freund/Brieffreund/Erwachsenem), an welchem Ort (z.B. auf der Straße/Warenhaus/Klassenzimmer/Campingplatz), zu welcher Zeit diese soziale Interaktion stattfinden soll; es muß weiter angegeben werden, in welcher Rolle die beteiligten Partner agieren sollen (Kunde/Tourist/Gast) und über

26) Die Begriffe "Fähigkeiten" und "Fertigkeiten" werden in der didaktischen Diskussion oftmals synonym verwendet. Um zu verdeutlichen, was ich mit "Fähigkeiten" meine, möchte ich die Definition beider Begriffe von Heindrichs et al. zitieren: "Sprachfertigkeiten ... betreffen immer 'nur' die automatisierte Beherrschung von Laut- und Zeichenkombinationen. Erst Sprachfähigkeiten setzen die Kompetenz voraus, die automatisierten Laut- und Zeichenkombinationen zur Versprachlichung eigener kommunikativer Absichten oder aber zur Sinnentnahme gehörter Texte einzusetzen. Für die Ausbildung von Sprachfertigkeiten ist das linguistische System mit seinen verschiedenen Ebenen (phonetische, morphologische, syntaktische) die entscheidende Bezugsgröße, für die Entwicklung von Sprachfähigkeit tritt die Sprecher-Hörer-Beziehung hinzu" (Heindrichs et al. 1980:40).

welche Themen (z.B. Hobby/Arbeit/Familienleben) sie mit welchen Intentionen (z.B. Informationen erfragen/Zufriedenheit, Ablehnung ausdrücken/um etwas bitten) reden sowie innerhalb welcher Textsorte (z.B. Unterhaltung/Diskussion/Brief/Auskunft) sich dieser Kommunikationsprozeß realisieren soll" (Christmann et al. 1977:12f.).

Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten und diskutierten Testaufgaben beziehen sich größtenteils auf die Lernzielbestimmungen der neueren, für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen entwickelten Curricula (van Ek 1975, Coste et al. 1976²⁷⁾, PAS/DVV 1979a und 1979ff.), die die Vermittlung von "Kommunikationsfähigkeit" als oberstes Lehrziel anstreben. Bei der folgenden Darstellung dieser Lernzielbestimmungen geht es mir nicht darum, einen weiteren Beitrag zur Curriculumsdiskussion und zum Für und Wider der Lernzieloperationalisierung²⁸⁾ zu liefern, und ich werde nicht die Frage aufgreifen, wie man Lernziele findet bzw. ableitet, sondern lediglich darstellen, wie man bereits gesetzte Lernziele - als Voraussetzung für den Unterricht und für die Testkonstruktion - expliziert.

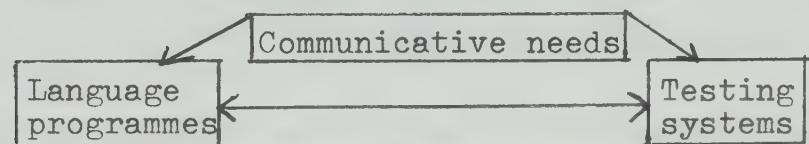
Für diese neueren Curricula, die sich auf die in Kapitel 4 dargestellten Modelle kommunikativen Handelns gründen, ist der Ausgangspunkt nicht, wie bei herkömmlichen Stoffverteilungsplänen, das formale System der Sprache, sondern die Überlegung, daß sprachliche Kommunikation sich im Zusammenspiel aller am Kommunikationsvorgang beteiligten Komponenten vollzieht (d.h. Situation, Rolle, Sprechabsicht, Medium, Textsorte) und daß das Gelingen eines Sprechaktes

27) Un niveau-seuil unterscheidet sich allerdings in einigen wesentlichen Punkten von den anderen genannten Curricula (Zielgruppen, und daraus resultierend der Umfang des vorgeschlagenen sprachlichen Materials, Darstellung der Sprechabsichten und der Grammatik). Nach Raasch (1979:157) ist Un niveau-seuil weder eine Lernzielbeschreibung noch ein Curriculum. Es handelt sich vielmehr um eine Sammlung von Sprachmaterial, aus dem bei der Erstellung eines Curriculums für eine bestimmte Zielgruppe die entsprechende Auswahl getroffen werden kann. Ich werde deshalb im folgenden auf Un niveau-seuil nicht weiter eingehen, da er sich nicht auf eine bestimmte Zielgruppe bezieht und die Lernziele deshalb als Grundlage für die Testkonstruktion zu global formuliert sind.

28) Vgl. hierzu Christmann et al. (1976:5-9) und Glaap (1974).

nicht nur von der grammatisch korrekten Formulierung der Sprechabsicht abhängt, sondern auch entscheidend von den sozialen Beziehungen der Gesprächspartner zueinander bestimmt wird sowie von ihrer Fähigkeit, konventionelle und/oder institutionelle Normen zu beachten und die Voraussetzungen und Erwartungen des Gesprächspartners richtig einzuschätzen. In den neueren Curricula spielen systemlinguistische Gesichtspunkte insofern eine untergeordnete Rolle, als es zunächst darauf ankommt zu definieren, was der Lernende inhaltlich ausdrücken können soll und erst dann festzulegen, wie - d.h. mit welchen formalen Mitteln - dies geschehen soll. Lernzielbestimmungen leiten sich somit nicht länger in Form von Wortschatz- und Strukturenlisten von der Sprache als System ab, sondern von den (vorherzusagenden) kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden²⁹⁾.

Dieses Verfahren der Lernzielbestimmung trifft gleichermaßen auf die Festlegung der Inhalte eines Tests zu. Carroll (1980a:5) spricht von einem curriculum triangle, das sich folgendermaßen darstelle:



Im Threshold Level (van Ek 1975) sowie im VHS-Zertifikat (PAS/DVV 1979a) und im Grundbaustein zum VHS-Zertifikat (PAS/DVV 1979ff.) wird deshalb zunächst die Zielgruppe definiert. Sie besteht für alle drei Curricula aus erwachsenen Lernenden, die entweder das Land der Zielsprache vorübergehend besuchen, insbesondere als Touristen, oder im eigenen Land Kontakte nicht-beruflicher Art mit Sprechern der Zielsprache aufnehmen möchten. Aus diesen Kontakt-situationen leiten sich dann die Inventare der Sprechintentionen (sowie deren sprachliche Realisierungen), der allgemeinbegrifflichen Kategorien (general notions), der Themen (specific notions),

29) Dieses Prinzip, auf den Bedürfnissen der Lerner aufzubauen (vgl. auch Richterich 1973), blieb in der Didaktik allerdings nicht unwidersprochen. Besse (Besse/Galisson 1980) z.B. argumentiert, daß die Bedürfnisse der Lernenden in der Praxis kaum zu ermitteln sind und sich anfänglich genannte Bedürfnisse im Unterricht ändern. Der einseitige Zukunftsbezug verhindere, daß die wechselnden Bedürfnisse der Sprachlernsituation und die bisher erworbenen Lerngewohnheiten genügend berücksichtigt werden.

der Kommunikationssituationen und der Sprecherrollen ab, aus denen sich dann wiederum die Wortschatz- und Strukturenlisten ergeben³⁰⁾. Van Ek (1977) definiert "Kommunikationsfähigkeit" folgendermaßen: "In essence, the model is a very simple one, in that it analyses verbal behaviour into only two components: the performance of language functions and the expression of, or reference to, notions. What people do by means of language can be described as verbally performing certain functions. By means of language people assert, question, command, expostulate, persuade, apologize, etc. etc. In performing such functions people express, refer to ... certain notions. They will, for instance, apologize for being late, for being late for a party, for being late for a party yesterday etc. etc." (van Ek 1977: 5f.). Es ist unschwer zu erkennen, daß diese Auffassung von verbalem Verhalten die analytischen Begriffe der Sprechakttheorien Austins und Searles widerspiegeln, in denen Sprechakte in propositionalen Gehalt (notions) und illokutive Rolle (functions) zerlegt werden.

Dieser Definition von "Kommunikationsfähigkeit" gemäß besteht der Threshold Level aus Lernzielkatalogen, die die folgenden Komponenten beinhalten:

1. the situations in which the foreign language will be used, including the topics which will be dealt with;
2. the language activities in which the learner will engage;
3. the language functions which the learner will fulfil;

30) Dieser Ableitungszusammenhang bedeutet aber nicht, daß es eine feste Zuordnung von Situationen und Sprechintentionen gäbe oder daß Sprechintentionen nur mit ganz bestimmten sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden könnten. Deshalb spielen bei der Auswahl des sprachlichen Materials weitere Kriterien eine Rolle, z.B. das zu erreichende Niveau der Sprachbeherrschung, der Schwierigkeitsgrad der Strukturen und die Häufigkeit der Lexik. Außerdem lassen sich zwar eine Reihe genau umgrenzter Situationen definieren (z.B. 'auf der Post', 'im Restaurant' etc.), die sprachlich mit festen Wendungen belegt sind, jedoch sind diese Redewendungen im allgemeinen sehr elementar und können sich auch durch außersprachliche Umstände ändern. Deshalb wurde im Grundbaustein zum VHS-Zertifikat (im Gegensatz zu Threshold Level und VHS-Zertifikat) auf ein Inventar von Kommunikationssituationen verzichtet.

4. what the learner will be able to do with respect to each topic;
5. the general notions which the learner will be able to handle;
6. the specific (topic-related) notions which the learner will be able to handle;
7. the language forms which the learner will be able to use;
8. the degree of skill with which the learner will be able to perform" (van Ek 1979:105).

Die unter Punkt 8 genannten Komponenten, d.h. die Beschreibung des Grades der Beherrschung der einzelnen skills, sollen der weiteren Präzisierung der unter den Punkten 1-7 genannten Lernziele sowie als Rahmen für die Konstruktion von Tests dienen. Allerdings sind die im Threshold Level aufgeführten Angaben hierzu noch keine Lernzieloperationalisierung, da die Beschreibung der erwarteten Leistung noch zu allgemein formuliert ist; außerdem fehlen Angaben über die Bedingungen unter denen die Leistung zu erbringen ist³¹⁾.

An anderer Stelle (van Ek 1973) definiert van Ek die Schritte, die zu einer Lernzieloperationalisierung notwendig sind:

- " 1. the content of that which has to be learned;
2. the behaviour which the successful learner will be expected to be able to exhibit;
3. the circumstances in which the behaviour will have to be exhibited;
4. the criterion of acceptable performance" (van Ek 1973:93).

Da van Ek diese vier Komponenten der Lernzieloperationalisierung jedoch nur exemplarisch anhand des Hörverstehens ausgeführt hat (van Ek 1973:97f.), bleibt dem Testkonstrukteur m.E. zu viel Interpretationsspielraum. Es stellt sich deshalb bei Tests zum Threshold Level die Frage, ob ein von Prüfung zu Prüfung im Anspruch

31) Lernzieloperationalisierung verstehe ich mit Meyer (1975) als "semantisch möglichst eindeutige Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Verhaltensdisposition eines Lernenden" (Meyer 1975:59). Sie muß somit Angaben enthalten zu Inhalt und erwartetem Verhalten; außerdem muß angegeben werden, wieviel Zeit zum Lösen der Aufgaben zur Verfügung steht, ob Hilfsmittel benutzt werden können und wie die Leistung bewertet wird. Die oben genannten Listen (Punkt 1-7) machen nur Angaben zu Inhalt und erwartetem Verhalten.

Zur Verfahrensweise der Lernzieloperationalisierung vgl. auch Raasch (1981b:96) und Christmann et al. (1977:5-13 und 20-25).

gleichbleibender Test möglich ist, d.h. ob die Messungen wirklich reliabel sind. Diese Frage ist jetzt noch nicht zu beantworten, da bisher nur ein Specimen Test vorliegt.

Das VHS-Zertifikat geht in der Präzisierung der Lernziele weiter als der Threshold Level. Neben den Katalogen der Sprechintentionen, der Themen, der Situationen, der Textarten und Wortschatz- und Strukturenlisten finden sich zu jeder der vier Fertigkeiten Angaben über das zur Lösung der Testaufgaben erforderliche Verhalten. Außerdem ergänzen sich das beschriebene Endverhalten und der Modelltest gegenseitig; die Beschreibung des Verhaltens ist eine notwendige Basis für die Testkonstruktion und die Testaufgaben wiederum präzisieren als konkrete Beispiele die Beschreibung des Verhaltens. Bei der Lernzielbeschreibung des Hör- und des Leseverstehens wird im VHS-Zertifikat unterschieden zwischen Globalverstehen und Verstehen von Einzelinhalten. Noch weiter spezifiziert wird das Verhalten beim Lese- und Hörverstehen in den Tests der Royal Society of Arts (o.J.) und bei Carroll (1980a); beide unterteilen das Verhalten außerdem in die verschiedenen Tätigkeiten, die beim Lösen der Aufgaben zu den Texten ausgeführt werden müssen. Die Beschreibung dieser Tätigkeiten stützt sich auf Munby (1978), der 54 verschiedene Teilfertigkeiten (language skills) für die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten nennt, die von der Beherrschung der Elemente und Strukturen der Fremdsprache (stress and intonation und language patterns) bis zu den Konversationsstrategien reichen (z.B. initiating/maintaining/terminating discourse). Zu dem Begriff der language skills schreibt Munby: "... it is proposed here to use language skill as a micro concept, finding that global skills such as listening comprehension are better described as activities. ... note-taking at lectures would be regarded as a communicative activity (of the discursal type) while abilities such as using rules governing abbreviation and omission, differentiating major and minor points, etc., are language skills required for the realisation of that activity" (Munby 1978:40f.).

Diese Liste der language skills dient Carroll (1980a) als Grundlage für die Konstruktion von Testaufgaben. Ich möchte dieses Verfahren an zwei Beispielen verdeutlichen (es handelt sich um Aufgaben zum Leseverstehen):

"Skill 46.2: Scanning³²⁾ to obtain specifically required information on more than one point.

(Question 3) At what price will the price of cotton remain stable, and what kind of market must exist for the statement to be true?

(Answer: £ 3.50, a competitive market) ...

Skill 45.1: Skimming to obtain gist of passage. This skill is probably best tested by multiple-choice items ..." (Carroll 1980a:42). Carroll verwendet somit zur Überprüfung des Leseverstehens sowohl geschlossene wie auch offenere Aufgabenformen - je nach der zu überprüfenden Fähigkeit; das gleiche gilt für die Tests der Royal Society of Arts Examinations Board, auf die ich im nächsten Kapitel näher eingehen werde.

Die Präzisierung der in den Tests zum Lese- und Hörverstehen durchzuführenden Tätigkeiten gibt dem Testkonstrukteur einen Raster vor mit Hilfe dessen er Aufgaben zu geschriebenen und gesprochenen Texten entwerfen kann; die Aufgabenstellung zu den Texten wird dadurch weniger subjektiv und willkürlich. Außerdem betrifft diese Orientierung an den language skills auch die Frage der Repräsentativität der in einem Test enthaltenen Aufgaben. Young (1979) schreibt: "... it was difficult to generalize from a candidate's performance on one task how well he would perform on other tasks. If we knew that a candidate was able to recognize whether a station announcement referred to a train that he wanted to catch, could we therefore know anything about whether he would be able to discover how a radio weather bulletin would affect his plans for a picnic? The majority opinion was that we could not and that consequently we needed to test, in the tests of receptive skills at least, the most generalizable abilities - these enabling skills which were common to a number of different tasks" (Young 1979:31). Die Orientierung an den language skills (Young nennt sie enabling skills) ermöglicht somit eine größere Aussagekraft der Aufgaben und ich werde deshalb im nächsten Kapitel auf dieses Verfahren zurückkommen.

32) Heaton definiert die Lesestrategien scanning und skimming folgendermaßen: "The term skimming is used to denote the method of glancing through a text in order to become familiar with the gist of the content; scanning refers to the skills used when reading in order to locate specific information" (Heaton 1975:124).

6. Testaufgaben zur Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit

Durch lernzielorientierte Verfahren weisen kommunikative Tests sowohl Eigenschaften eines proficiency test auf (indem sie sich inhaltlich an zukünftigen Verwendungssituationen der Fremdsprache orientieren), als auch Eigenschaften eines achievement test (indem sie sich auf die gleichen Lernziele beziehen, die auch dem Unterricht zugrunde liegen). Harrison (1981) macht auf diese "Zwitterstellung" kommunikativer Tests aufmerksam: "... the communicative test is largely a proficiency test - but not entirely, since there must also be elements of achievement in it if it relates to the course which precedes it. This interplay between learning, the assessment and the real (even if only simulated) applications beyond is an essential element in communicative testing" (Harrison 1981:4).

Das Kriterium der Lernzielorientiertheit betrifft nicht nur die Inhalte eines Tests sondern auch die Bewertung der Leistung. "The information we retrieve from our tests we evaluate in the light of our stated language behaviour objectives - our CRITERION - hence our judgements are criterion based and our testing measures are commonly known as criterion-referenced measures" (Rea 1978:18). Die herkömmlichen, normorientierten Bewertungsverfahren setzen die sprachliche Leistung des Einzelnen in Beziehung zu der Leistung der anderen Probanden, während eine kriterienbezogene Bewertung die Leistung allein an dem als Verhalten definierten Lernziel misst.

Zur Frage der Kontentvalidität lernzielorientierter Tests schreibt Rea: "Taking the criterion of validity we can claim that criterion-referenced tests are inherently valid as they relate immediately to some predetermined language behaviour. If our test design is a true reflection of our language teaching objectives then the answer as to whether our tests are valid or not is clearly 'Yes'. The problem then becomes one of reliability and the procedures and measures involved in making our assessments reliable" (Rea 1978:25). Die Texte und Aufgaben in einem Test sind somit daraufhin zu überprüfen, ob sie die gesetzten Lernziele angemessen widerspiegeln und ob die Testaufgaben die Leistung zuverlässig messen.

Ein weiteres Problem ist die Frage der Konstruktvalidität, die sich nicht so verhältnismäßig klar beantworten läßt wie die Frage nach der Kontentvalidität, da in der Psycholinguistik noch nicht hinreichend geklärt ist, aus welchen Komponenten sich die einzelnen Fähig-

keiten zusammensetzen und welches Gewicht den einzelnen Komponenten (z.B. Syntax, Lexik, Gedächtnis, Intelligenz) zukommt³³⁾. Groot (1975) schreibt zur Überprüfung des Hörverstehens: "... one should have a detailed analysis of this skill that would answer questions like: What constitutes this ability? What are the components, and what is their relative importance? ... We came to the conclusion that it would take much research to give even tentative answers to these questions and that, consequently, a battery of (sub-)tests of the various (presupposed) components would not be a valid measurement of the skill described in the objective. The only fruitful procedure seemed to be the following: ... construct functional listening comprehension tests, making use of authentic, lifelike testing situations" (Groot 1975:140). Daraus ergibt sich für die Testkonstruktion, daß die Überprüfung der Teilfertigkeiten entfällt³⁴⁾. "Performance is by its very nature an integrated phenomenon and any attempt to isolate and test discrete elements of it destroys the essential holism" (Morrow 1979:151).

In Exkurs 1 hatte ich "Kommunikationsfähigkeit" definiert als Fähigkeit sowohl zur interaktiven als auch zur informationsentnehmenden und - verarbeitenden Kommunikation. Diese Definition verlangt eine Trennung der Testaufgaben in solche, die die interaktive Performanz und solche, die die rezeptive Performanz überprüfen. Zur Überprüfung des Lese- und Hörverstehens haben sich geschlossene und halboffene Testaufgaben als valide und reliabel erwiesen, während die interaktive Performanz nur mit offenen Aufgabenformen zu überprüfen ist. Ein kommunikativer Test setzt sich somit aus folgenden Subtests zusammen:

- 1) Überprüfung des Hör-³⁵⁾ und Leseverstehens durch geschlossene oder halboffene Aufgaben (je nach den zu überprüfenden language

33) Chastain nennt für das Hörverstehen sechs Teilfertigkeiten:

"1) sound and intonation discrimination; 2) perception of message; 3) auditory memory; 4) vocabulary; 5) morphology; and 6) syntax" (Chastain 1979:82).

34) Dies gilt nur für proficiency/achievement tests. In Diagnostik-Tests hingegen ist es notwendig, auch die Teilfertigkeiten zu überprüfen.

35) In den Tests zum Hörverstehen wird nur die rezeptive Fähigkeit überprüft; das Hörverstehen, das in einer face-to-face Kommunikation stattfindet, läßt sich von "Sprechen" als integrierter Fähigkeit nicht trennen und wird deshalb nicht gesondert überprüft.

skills).

2) Überprüfung der interaktiven Fähigkeiten ("Schriftlicher Ausdruck" und "Mündlicher Ausdruck") durch offene Aufgaben.

Morrow (1979) faßt die Charakteristika, die ein kommunikativer Test aufweisen sollte, folgendermaßen zusammen:

- " - It will be criterion-referenced against the operational performance of a set of authentic language tasks. In other words, it will set out to show whether or not (or how well) the candidate can perform a set of specified activities.
- It will be crucially concerned to establish its own validity as a measure of those operations it claims to measure. Thus content, construct and predictive validity will be important, but concurrent validity with existing tests will not be necessarily significant ...
- Reliability, while clearly important, will be subordinate to face validity. Spurious objectivity will no longer be of prime consideration, although it is recognized that in certain situations test formats which can be assessed mechanically will be advantageous" (Morrow 1979:150f.).

Der Konflikt zwischen den Gütekriterien der Objektivität und der Reliabilität mit den Anforderungen, die die Kontent- und Konstruktvalidität an Testverfahren stellen, bezieht sich vor allem auf die oben unter Punkt 2) genannten Testaufgaben, d.h. auf Verfahren zur Überprüfung der interaktiven Kommunikationsfähigkeit. Ich werde deshalb in Kapitel 7 die Probleme der Bewertung schriftlicher und mündlicher Leistungen ausführlich diskutieren. Zunächst möchte ich mich jedoch mit Tests zur Überprüfung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit auseinandersetzen.

6.1 Überprüfung der rezeptiven Fähigkeiten

Die Forderung nach simulation tasks hat zu einer Kritik an den in manchen Tests verwendeten Texten geführt, da diese Hör- und Lesetexte zwar einen Inhalt, aber keine kommunikative Funktion hatten. Sie wurden oft vom Testkonstrukteur selbst geschrieben und sorgfältig auf den Lernstand der Teilnehmer abgestimmt; die Wahrscheinlichkeit, daß der Lernende auch außerhalb der Testsituation solchen Texten begegnet, war jedoch äußerst gering. Das Lernziel "rezeptive Kommunikationsfähigkeit" erfordert aber, daß der Lernende authentischen Hör- und Lesetexten relevante Informationen entnehmen kann.

Das Merkmal "authentisch" ist heute so wichtig geworden, daß ich kurz

auf diesen Begriff eingehen möchte. Im strengen Sinne bedeutet "authentisch", daß die Texte ihre Produktion keinem didaktischen Zweck verdanken dürfen, sie also von einem Muttersprachler in einer natürlichen Situation zur Befriedigung eigener Bedürfnisse oder zur Übermittlung bestimmter Informationen produziert wurden. Ihre Herkunft und Echtheit muß überprüfbar sein und außerdem dürfen die Texte nicht durch nachträgliche Manipulationen verfälscht werden. Diese Notwendigkeit der Authentizität betrifft nicht nur die in einem Test verwendeten Texte sondern auch die Aufgabenformen. "The issue of authenticity", schreibt Carroll, "must always be an important aspect of any discussion on language testing. A full application of the principle of authenticity would mean that all the tasks undertaken should be real-life, interactive communicative operations and not the typical routine examination responses to the teacher's 'stimuli', or part of a stimulus-response relationship; that the language of the test should be day-to-day discourse, not edited or doctored in the interest of simplification but presented with all its expected irregularities ..." (Carroll 1980a:12). Allerdings ist diese strenge Definition von Authentizität besonders bei Hörtexten während der ersten Lernjahre nicht immer so strikt einzuhalten, da es nicht einfach ist, authentische Texte zu finden, die in sich geschlossen sind und in Lexik und grammatischen Strukturen den Teilnehmer nicht überfordern.

6.1.1 Hörverstehen

Das von Young (1979:30) vorgeschlagene Verfahren (das ich im Zusammenhang mit dem Leseverstehen ausführlich darstellen werde), nicht die Texte dem Lernstand der Teilnehmer anzupassen sondern vielmehr die Aufgaben zu den Texten, löst beim Hörverstehen das oben genannte Problem nicht ganz, da der Lernende sich Hörtexte nicht in dem Maße wie schriftliche Texte durch gewisse Strategien erschließen kann. Auch stehen ihm bei gehörten Texten weniger kontextuelle Hilfen zur Verfügung als bei einem schriftlichen Text und er kann ja auch nicht im Text vor- und zurückgehen, um seine Hypothesen zu verifizieren. Es hat sich deshalb bei Hörtexten eine Grauzone von geschickter Auswahl, Kürzungen und Montage gebildet; auch die Testkonstrukteure der Examinations in the Communicative Use of English as a Foreign Language des Royal Society of Arts Examinations Board (künftig kurz Tests der R.S.A. genannt) sprechen bei Hörtexten von "authentic or simulated-authentic texts" (R.S.A. o.J.:15). Dieses Verfahren der

Bearbeitung von Hörtexten ist m.E. auch durchaus zu vertreten, vorausgesetzt, daß der Text dadurch nicht unnatürlich wird. Er sollte nach der Bearbeitung immer noch so aussehen, als könnte er echt sein (vgl. Quetz 1979).

Das Verfahren, bei Tests zu den rezeptiven Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus nicht so sehr die Texte als vielmehr die mit Hilfe der Texte auszuführenden Tätigkeiten im Schwierigkeitsgrad zu staffeln, wird auch in den Tests zum VHS-Zertifikat (3-4 Lernjahre) und zum Grundbaustein zum VHS-Zertifikat (ca. 2 Lernjahre) angewendet. Im VHS-Zertifikat soll der Teilnehmer "Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich in ihren Einzelinhalten und/oder in der Gesamtaussage ... verstehen" (Das VHS-Zertifikat Französisch 1979:48). Dieses Verständnis wird durch multiple choice-Aufgaben zu kurzen Texten überprüft. Im Grundbaustein zum VHS-Zertifikat hingegen heißt es, daß der Teilnehmer in der Lage sein soll "Hörtexte über Medien ansatzweise zu erfassen, d.h. eine für ihn wichtige und interessante Information zu erfassen" (Grundbaustein zum VHS-Zertifikat Französisch 1979:12). Da im Grundbaustein somit ein globaleres Verstehen gefordert wird, werden statt multiple choice- true/false-Aufgaben verwendet. Die beiden folgenden Beispiele sollen dieses Verfahren verdeutlichen:

" This is an automatic telephone answering service for Dr. Walton. Dr. Walton will be on holiday until the end of the month. If you are in urgent need of medical treatment, please contact Dr. Golding at 032 7419 or your local hospital.

42. For treatment, you can contact

- a) Dr. Golding or the local hospital
- b) Dr. Walton
- c) Dr. Walton or Dr. Golding

d) only the local hospital" (Das VHS-Zertifikat Englisch 1979:66).

und der folgende Text mit true/false Aufgaben in der Muttersprache:

" Während eines Aufenthalts in Frankreich Ende September, Anfang Oktober hören Sie folgenden Hinweis im Radio:

On en parlait depuis plusieurs jours et ce sera une réalité à partir du 1er octobre: le timbre-poste augmente de dix centimes; 1F30 pour les lettres et 1F20 pour les cartes postales. Les autres tarifs postaux augmenteront à partir du 15 octobre.

23. Die Gebühr für Briefe und Postkarten erhöht sich ab 1. Oktober.

24. Ab 1. Oktober kosten Briefe 1F20.

25. Auch alle anderen Postgebühren erhöhen sich ab 1. Oktober" (PAS/DVV 1981a:9).

Das in den Tests zum Grundbaustein gewählte Verfahren, den Kommunikationsrahmen und die Aufgaben beim Lese- und Hörverstehen in der Muttersprache der Teilnehmer zu geben, möchte ich hier nicht weiter diskutieren, da dieses Verfahren eher didaktisch als testtheoretisch kontrovers ist³⁶⁾. Testtheoretisch läßt es sich durchaus vertreten, weil der Lernende in der Realsituation auf Grundbaustein-Niveau über in der Zielsprache gehörte Informationen in seiner Muttersprache nachdenken wird. Außerdem stellt auf diesem Niveau die Verwendung der Muttersprache sicher, daß der Rahmen und die Aufgaben klar verstanden werden und die Anforderungen an das Leseverstehen somit nicht höher sind als die an das Hörverstehen.

Für die Wahl der true/false-Aufgabenform sprach das Kriterium der Realitätsnähe. Hierzu heißt es: "... daß sich die Grundfrage beim Hörverständnis (und Leseverständnis) normalerweise darauf reduziert, ob eine Information richtig oder nicht richtig verstanden wurde. Die zweigliedrige Frage entspricht also mehr der kommunikativen Wirklichkeit als eine drei- oder viergliedrige" (PAS/DVV 1980:8). Allerdings hat die Entscheidung zugunsten von true/false-Aufgaben Auswirkungen auf die Reliabilität des Tests; die Ratewahrscheinlichkeit ist bei dieser Aufgabenform höher als bei multiple-choice-Aufgaben. Klauer et al. (1972:201) haben errechnet, daß bei zweigliedrigen Aufgaben eine Ratewahrscheinlichkeit von 50% besteht, während sie sich bei fünfgliedrigen Aufgaben auf 20% reduziert. Diese Zahlen sprechen zwar nicht notwendigerweise gegen die Verwendung von true/false-Aufgaben, nur müssen sich Testplaner die Frage stellen, ob sie der Realitätsnähe der Aufgabenform oder der "Reinheit" des Meßverfahrens Priorität einräumen.

Der Kommunikationsrahmen, in den die Aufgaben gestellt werden, spielt bei functional (Groot) oder kommunikativen Tests deshalb eine wichtige Rolle, weil er das erwartete Verhalten des Probanden präzisieren und steuern soll. Vor allem aber soll er das Verhalten motivieren, wie auch Harrison (1981) schreibt: "A test type does not become communicative by mixing in a dash of reality; it is communicative because of the use made of it, and if it cannot be used to represent a communicative purpose, it cannot be a communicative test" (Harrison 1981:3). Auch Littlewood (1981) betont (im Hinblick auf Übungen zum Hörverstehen) die wichtige Rolle einer kommunikativen Zielsetzung: "... the learner must be motivated by a communicative purpose. This purpose determines to a large extent what meanings

36) Vgl. Clark (1972:38f.), der sich auch für die Verwendung der Muttersprache ausspricht.

he must listen for and which parts of the spoken text are most important for him. For example, there may be parts where he does not need to understand every detail, but only to listen for the general gist. There may be other parts where a topic of special significance arises, requiring him to listen for more detailed information ... At other times a task may require him to listen for specific pieces of information distributed throughout the text" (Littlewood 1981:67). Wegen dieser, das Verhalten steuernden Funktion ist der weiter oben zitierte Rahmen aus dem Test zum Grundbaustein Französisch verbesserungswürdig; er motiviert nicht das genaue Hinhören. Eine präzisere Angabe wäre: "Sie verbringen Ende September, Anfang Oktober einige Tage in Frankreich und möchten Ihrer Familie in Deutschland eine Postkarte schicken. Im Radio hören Sie folgenden Hinweis:". Die zweite Frage zum Text könnte dann folgendermaßen geändert werden: "Ab 1. Oktober kosten Postkarten 1F30".

Der Kommunikationsrahmen ersetzt auch zu einem gewissen Grad die kontextuellen Hilfen, die dem Lernenden beim Hören in einer Real-situation zur Verfügung stehen und unterstützt das Hörverstehen, indem er ermöglicht, eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber dem zu Hörenden aufzubauen. Eine weitere Möglichkeit, das Hörverstehen authentischer Texte auf Anfängerniveau zu unterstützen, ist das Verfahren, die Fragen vor dem Hören des Textes lesen zu lassen; dadurch können die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit besser auf die relevante Information lenken. Dieses Verfahren wurde in den Testaufgaben der Royal Society of Arts gewählt. In den Erläuterungen zum Testaufbau heißt es: "The distinction between the Basic and Intermediate Level tests is based on the conditions under which candidates are asked to listen to the input and perform tasks on it. At Basic Level, questions will be pre-set, i.e. candidates will be given the opportunity to study questions first and then listen to a text in order to answer them. The task which the candidate faces can thus be broadly categorised as identification. At Intermediate Level, candidates will in addition be asked post-listening questions ... A much greater degree of text processing is thus called for. At Advanced Level, post-listening questions will predominate" (R.S.A. o.J.:8).

Um Tests zu ermöglichen, die von Prüfung zu Prüfung vergleichbare Anforderungen an das Hörverstehen stellen, orientieren sich die Konstrukteure der Tests der R.S.A. bei der Ausarbeitung der Aufgaben an einer für jedes Niveau zusammengestellten Liste von zu überprüfenden operations, die auf der im vorangegangenen Kapitel erwähnten

Liste der language skills von Munby (1978) basiert. Zu diesen Tätigkeiten zählen z.B. auf Basic Level:

- "a. To locate specific information.
- b. To identify which part of whole is relevant to an established need [d.h. zur Lösung der Aufgabe erforderlich, Anm. von mir]
- c. To identify whether part or whole is relevant to an established need.
- d. To match content with previously established data.
- e. To obtain gist.
- f. To obtain impression ... " (R.S.A. o.J.:8).

Die meisten dieser oben genannten Tätigkeiten liegen auch der Aufgabenkonstruktion im Specimen Test des Threshold Level und den Tests des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zugrunde, ohne allerdings in beiden explizit genannt zu werden. Ich möchte dies an einigen Beispielen verdeutlichen. Die Tätigkeit to locate specific information liegt dem weiter oben zitierten Beispiel aus dem Grundbaustein Französisch zugrunde. Auch die Tätigkeit to establish whether part or whole is relevant to an established need wird in diesem Beispiel überprüft; das Bedürfnis wird durch den Rahmen festgelegt (Wunsch, eine Postkarte nach Deutschland zu schicken), und die gegebene Information unterteilt sich in relevante Information (Postkarten werden ab 1. Oktober teurer) und in im Moment nicht relevante Information (auch Briefe werden ab 1. Oktober teurer und alle weiteren Postgebühren erhöhen sich ab 15. Oktober).

Auch das Verfahren, die Fragen vor dem Hören des Textes lesen zu lassen, also die Tätigkeit to match content with previously established data wird in den Tests zum Grundbaustein und zum VHS-Zertifikat geprüft, allerdings mit dem Unterschied, daß hier zuerst der Text gehört wird, dann wird eine bestimmte Zeit zum Lesen der Aufgaben vorgegeben, dann wird der Text noch einmal abgespielt. Die Tätigkeit to match content with subsequently established data (eine der aufgeführten Tätigkeiten der R.S.A. auf Intermediate Level) wird auch im Specimen Test des Threshold Level überprüft. In Teil 1 des Subtests Hörverstehen hören die Teilnehmer einen längeren Dialog, der in bestimmten Abständen mit kurzen Pausen versehen ist, in denen die entsprechenden Fragen zu lösen sind.

Eine weitere wichtige Tätigkeit, die es beim Hörverstehen zu überprüfen gilt, ist das Verstehen der Implikation oder der kommunikativen Funktion von Äußerungen. Das folgende Beispiel aus dem VHS-Zertifikat überprüft, ob die Teilnehmer die hinter der Äußerung

liegende Sprechintention erkennen können:

"Er, I don't want you to think I am complaining, but there's nothing left to eat, and some of the guests are a bit annoyed because the invitation did include supper.

He is, in fact,

a) complaining.

b) not complaining.

c) complaining about the other guests" (VHS-Certificate English for Business Purposes, Mock Examination 2, 1981b:7).

Diese Tätigkeit to assess implications of content wird in den Tests der R.S.A. erst auf Fortgeschrittenen-Niveau überprüft, sie sollte aber m.E. auch schon auf Anfänger-Niveau überprüft werden, denn rezeptive Kommunikationsfähigkeit bedeutet nicht nur das Entschlüsseln des sachlichen Gehalts von Äußerungen, sondern auch das Erkennen der Intentionen der Sprecher. Hierzu ein Beispiel aus Raasch (1976):

"Comment? Gisèle est déjà arrivée?" (Raasch 1976a:28)

"a) Pierre est très étonné.

b) Pierre n'est pas content.

c) Pierre demande quelque chose" (Raasch 1976b:28).

Abschließend möchte ich noch auf einen weiteren Aspekt bei der Definition des Lernziels "Hörverstehen" eingehen, da die in Kapitel 5.3 erwähnte Notwendigkeit, pragmatische Faktoren bei der Lernzielbeschreibung zu berücksichtigen, sich auch auf das Hörverstehen bezieht. Die von Lehrwerkautoren manchmal unterstellte Fiktion einer homogenen Sprachgemeinschaft trifft, wie die Soziolinguistik gezeigt hat, nicht zu. Bei der Beschreibung des Lernziels "Hörverstehen" müßte deshalb auch angegeben werden, welche Varianten verstanden werden sollten und welche Sprechgeschwindigkeit. Im Threshold Level heißt es hierzu lediglich: "The utterances will be spoken with a careful standard accent, at normal or below-normal speech-rate" (van Ek 1973:98). Die Erläuterungen zum Testaufbau der R.S.A. äußern sich nur hinsichtlich der Sprechgeschwindigkeit. Dort heißt es für Basic Level: "Normal rate of delivery may be processed only crudely. Slower, more deliberate tempo can normally be followed more easily and with more detailed comprehension" (R.S.A. o.J.:7). Etwas expliziter hinsichtlich der Standardvariante ist das VHS-Zertifikat. Es setzt als Lernziel, "in normalem Sprechtempo und mit nur geringen Abweichungen von gesprochener überregionaler Standardsprache gegebene Äußerungen" (Das VHS-Zertifikat Englisch 1978:47) zu verstehen; allerdings läßt auch diese Definition offen, ob nur die englische oder z.B. auch die amerikanische Standardvariante gemeint ist.

6.1.2 Leseverstehen

Auch bei Tests zum Leseverstehen setzt sich heute das Verfahren durch, nicht von Taxonomien der Teilfertigkeiten auszugehen, sondern "Leseverstehen" als eine integrierte Fähigkeit anzusehen und als Grundlage für die Testkonstruktion diejenigen Tätigkeiten zu beschreiben, die anhand schriftlicher Texte ausgeführt werden sollen. "L'analyse en subskill [mit diesem Begriff sind nicht die Teilfertigkeiten gemeint sondern die language skills im Sinne von Munby, Anm. von mir] permet de sortir de l'impasse à laquelle conduit une définition essentielle de la compréhension ... en donnant une description des types d'activités (perceptives, mentales ...) qu'elle met en oeuvre" (Colombier 1980:272). Colombier erläutert dieses Verfahren mit folgendem Beispiel:

"Capacités de lecture

- reconnaître l'idée principale du texte
- identifier les différentes phases d'une séquence chronologique dans un texte

objectifs opérationnels

1. choisir un titre pour un extrait
2. souligner la phrase exprimant l'idée principale d'un passage
1. replacer dans l'ordre les images correspondants à un récit
2. reclasser chronologiquement les événements d'un récit"

(Colombier 1980:272).

Da Leseverstehen sich nicht durch eine einzige - von der Textsorte unabhängige - Lesestrategie vollzieht, sondern der Leser vielmehr je nach Textsorte unterschiedliche Strategien verwendet (vgl. Heaton 1975:104), setzt die Überprüfung des Leseverstehens eine Klassifikation der zu verstehenden Textsorten voraus. Von Ziegeler (1978) schlägt vor, nicht fiktionale Texte anhand der Intentionen des Verfassers zu klassifizieren. Er geht von der Funktion der Texte aus und unterscheidet sie danach, was sie hauptsächlich bewirken wollen, da Gebrauchstexte für bestimmte Empfänger mit einem jeweils außersprachlichen Zweck produziert wurden. Bei seiner Klassifikation bezieht sich von Ziegeler auf das Organon-Modell von Bühler (1934) und unterscheidet Gebrauchstexte, die hauptsächlich der Darstellung eines Sachverhaltes dienen (informative Funktion); Texte, die hauptsächlich Auskunft geben über Gefühle und Ansichten des Senders (expressive Funktion) und Texte, die vornehmlich auf das Denken des

Empfängers einwirken sollen (appellative Funktion). Diesen drei Grundfunktionen ordnet von Ziegesar drei Arten von Gebrauchstexten zu:

- "a) informative Texte wie Zeitungsnachrichten, Programmankündigungen, Inserate, Lexikonartikel etc.
- b) expressive Texte wie Zeitungskommentare, Leserbriefe, subjektive Essays etc.
- c₁) persuasive Texte wie Werbeanzeigen, Warenhauskataloge, Reisebroschüren etc., in denen der Sprecher versucht, den Leser durch manipulative Mittel zu überreden, und
- c₂) regulative Texte wie Verträge, Gebrauchsanweisungen, Bastelanleitungen etc., in denen der Sprecher mit Hilfe von Regeln, Verordnungen und Vorschlägen auf das Handeln und Verhalten des Lesers einwirken will" (von Ziegesar 1978:141).

Neben der Klassifikation der zu verstehenden Texte müssen - wie eingangs erwähnt - die Tätigkeiten aufgelistet werden, die anhand der Texte überprüft werden sollen. Die Erläuterungen zum Testaufbau der Royal Society of Arts nennen für das Leseverstehen (analog zu den im vorhergehenden Kapitel dargestellten operations für das Hörverstehen) auf Intermediate Level die folgenden Tätigkeiten:

- "e. Scanning text to obtain the gist.
- f. Scanning text to obtain an impression.
- g. Scanning text to identify text type.
- h. Scanning text to identify status (as fact, hearsay, opinion) of part or the whole.
- i. Scanning text to determine whether whole or part is relevant to an established need.
- j. Scanning text to determine which part is relevant to an established need" (R.S.A. o.J.:5).

Durch welche Aufgabenformen einige dieser Tätigkeiten überprüft werden können, möchte ich an einem ausführlichen Beispiel aus dem Intermediate Level Test der R.S.A. näher erläutern. Zuerst wird der folgende kommunikative Rahmen für den Subtest Leseverstehen gesetzt:

"It is summer. You have decided to spend a weekend in Stratford-on-Avon. You are going to travel by bus, arriving Friday afternoon and leaving after lunch on Sunday.

Because you know that there is such a lot to see in the Stratford area and you have only a relatively short time to spend there, you have decided to find out as much as you can in advance, so that you can plan the best way to spend your weekend.

You wrote to the Tourist Information Office in Stratford last week,

asking them to book a suitable hotel for you and to send you information about the area. You have just received through the post the Official Guide to Stratford-on-Avon and the letter on the next page" (R.S.A. o.J.:20). Der Touristenführer ist als ganze Broschüre den Testunterlagen beigelegt und es folgen zuerst einige Aufgaben in Form von allgemeinen Fragen über diesen Führer, die die Tätigkeit scanning text to obtain an impression überprüfen. Dann folgt der Brief:

"Dear Sir/Madam,

Thank you for your recent letter enquiring about tourist facilities in the Stratford-on-Avon area, and asking us to make a hotel reservation for you.

I have pleasure in enclosing a copy of the local guide produced by the District Council, and trust that this will be of use to you.

Should you require further information, please do not hesitate to contact me. The Tourist Information Office on the corner of Bridge Street and High Street (open during office hours Monday - Saturday), will be pleased to help you during your stay.

Regarding your hotel accommodation, we have made a provisional booking at the 'Falstaff Hotel'. This meets the requirements you set out in your letter, and you will find further details in their advertisement in the enclosed guide. Please note that there is severe pressure on hotel accommodation in Stratford during the summer, and it is in your own interest to contact the hotel as soon as possible to confirm this reservation.

Would you kindly send stamps or p.o. to the value of 55p to cover the cost of the guide and postage.

May I take this opportunity of wishing you a very pleasant stay in our town, and assuring you of our best attention at all times.

Yours faithfully,

J.H. Smythe-Blandford,

District Information Officer" (R.S.A. o.J.:21).

Es folgen dann einige halboffene Aufgaben, die die Tätigkeit scanning text to determine which part is relevant to an established needüberprüfen, wie z.B. die folgende:

" When you have read this letter you must do two things? What?

Write them down on your answer sheet" (R.S.A. o.J.:21). Außerdem wird die oben genannte Tätigkeit auch durch multiple choice-Aufgaben

überprüft, z.B.:

"You are going to arrive in Stratford by bus. Will you:

A. Need to take a taxi from the bus station?

B. Be able to walk to the hotel in about 25 minutes?

C. Be able to walk to the hotel in about 5 minutes?

Put a cross (x) through the right answer on your answer sheet"

(R.S.A. o.J.:21). Die zur Beantwortung dieser Frage notwendigen Informationen können die Teilnehmer dem beigefügten Führer entnehmen.

Der gleiche, oben zitierte Brief wird auch auf Basic Level eingesetzt, nur unterscheiden sich dort der kommunikative Rahmen (er ist kürzer und einfacher formuliert) und die Aufgaben zu den Texten (sie setzen ein ansatzweises, mehr globales Verstehen voraus). Young (1979) schreibt zu diesem Verfahren, nicht die Texte, sondern die Aufgaben zu den Texten im Schwierigkeitsgrad zu differenzieren: "Thus if we present the same text from a hi-fi brochure at basic, intermediate and advanced level, we can expect that at basic level a candidate will be able to identify the topic i.e. hi-fi systems; at intermediate level that he will be able to extract information concerning the price and characteristics of the system; and only at advanced level will he be able to differentiate between the factual and non-factual information in the brochure" (Young 1979:30).

Grellet (1981), die sich bei ihren Übungsvorschlägen zum Leseverstehen auch auf Munbys (1978) Liste der language skills bezieht, nennt neben den Lesestrategien des skimming (das in den Tests der R.S.A. schon auf Basic Level überprüft wird) und des scanning (das erst auf Intermediate Level genannt wird) noch das intensive reading, das sie folgendermaßen definiert: "reading shorter texts, to extract specific information. This is more an accuracy activity involving reading for detail" (Grellet 1981:4). Diese Lesestrategie läßt sich mit Hilfe von multiple choice-Aufgaben überprüfen, wie das folgende Beispiel zeigt:

"Wer, mit geringen Geldmitteln ausgestattet, eine Wohnung sucht, die auch nur annähernd seinen Wünschen entspricht, braucht Zeit, Geduld und gute Nerven. Vor allem Zeit und Geduld braucht man, um den Wohnungsmarkt zu beobachten, dann wieder Schnelligkeit, um auf ein günstigeres Angebot im Sprung zu reagieren; es bedeutet: die Angebote im Auge behalten und jederzeit die Zeit haben, eine Wohnung zu besichtigen ...

Wenn jemand wenig Geld hat, ist die Wohnungssuche schwierig.
Was ist dann aber nötig?

- a) Man darf überhaupt keine besonderen Wünsche haben.
- b) Man muß auf jedes Angebot reagieren.
- c) Man muß sich erst einmal Geld besorgen.
- d) Man muß sich viel Zeit nehmen" (Das VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Modelltest 1, 1979b:6f.).

Die in Kapitel 6.1.1 und in diesem Kapitel dargestellten Tests und Aufgabenformen zeigen, daß sich bei Tests zur Überprüfung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit das Problem des Konfliktes zwischen Validität und Reliabilität bzw. Objektivität nur in geringem Maße bei der Frage der Ratewahrscheinlichkeit von true/false-Aufgaben stellt. Damit ein Test zum Hör- oder Leseverstehen valide ist, muß allerdings bei der Konstruktion von Aufgaben streng darauf geachtet werden, daß die Testaufgaben nicht nur die Kenntnis bestimmter Vokabeln und/oder Strukturen überprüfen, sondern zu ihrer Lösung ein umfassenderes Textverständnis erfordern. Die Gefahr, bei geschlossenen Aufgabenformen nach Nebensächlichkeiten zu fragen, ergibt sich besonders bei multiple choice-Aufgaben durch die Notwendigkeit, mindestens zwei plausible Distraktoren zu finden; es ist nicht einfach, Aufgaben zu den Hauptinformationen im Text zu entwerfen mit Distraktoren, die plausibel aber dennoch eindeutig falsch sind. Schulte (1980) untersuchte verschiedene, in holländischen Schulen verwendete multiple choice Tests zum Leseverstehen und kam zu folgendem Ergebnis: "The emphasis is throughout on the signification of words and sentences and not on their contextual and rhetorical value or function ... questions can be answered on the basis of direct reference comprehension only" (Schulte 1980:38).

Geringe Validität entsteht somit bei den von mir diskutierten Aufgaben nicht aus einem Konflikt grundsätzlicher Art zwischen Lernzielen und Gütekriterien der Testtheorie, sondern ist auf Schwächen in der Aufgabenkonstruktion zurückzuführen. Das Problem der Validität und der Reliabilität stellt sich erst in vollem Ausmaß bei der im nächsten Kapitel dargestellten Überprüfung der interaktiven Kommunikationsfähigkeit.

6.2 Überprüfung der interaktiven Fähigkeiten

Die Kritik, die sich gegen geschlossene Aufgaben zur Überprüfung produktiver Fertigkeiten erhob, versuchte man bei der Überprüfung der Sprechfertigkeit zunächst durch halboffene Aufgabenformen aufzufangen, die immer noch so weitgehend standardisiert waren, daß sie

den Kriterien der Objektivität und der Reliabilität voll entsprachen³⁷⁾.
Ich möchte diese Aufgabenform mit zwei Beispielen aus dem alten Modell des VHS-Zertifikats verdeutlichen:

"Conversation dirigée.

1. Vous entendez la dernière phrase d'une conversation entre mon voisin et moi. Vous n'avez pas très bien compris la fin de la phrase, c'est pourquoi vous posez une question.

Modèle

Il a vu le directeur. Qui a-t-il vu?

A vous maintenant

- a) Elle cherche le professeur.
- b) Il dépend de son père ..." (Raasch 1971:232);

oder:

"Je vous pose une question. Vous répondez en employant un pronom au lieu de chaque nom.

Modèle

Vous appelez le taxi? Oui, je l'appelle ...

Questions

- a) Elle attend le facteur?
- b) Il prend la voiture ..." (Raasch 1971:232f.)

Trotz der Kritik, daß auch solche halboffenen Aufgaben die produktiven Fähigkeiten nicht angemessen überprüfen können, wiegen bei manchen Autoren - wegen der nachgewiesenen Subjektivität der Bewertung beim Aufsatz oder beim mündlichen Prüfungsgespräch³⁸⁾ - die Einwände gegen offene Aufgabenformen so schwer, daß sie auch zur Überprüfung der produktiven Fähigkeiten objektive Testaufgaben fordern. So meint z.B. Kielhöfer (hinsichtlich der Überprüfung des Schriftlichen Ausdrucks): "Um das schwierige Problem der Fehlergraduierung und damit

37) Vgl. die Vorschläge von Valette (1971) und Heaton (1975). Die von Valette vorgeschlagenen "Tests für gelenktes Sprechen" bestehen hauptsächlich aus Substitutions- und Transformationsaufgaben (Valette 1971:119-126).

38) In vielen Untersuchungen wurde - besonders anhand des Deutschaufsatzes - nachgewiesen, daß die Notengebung in der Schule weder objektiv noch reliabel ist (vgl. die Zusammenfassung in Ingenkamp 1971 und die neueren Untersuchungen in "Tag der Rache", Der Spiegel Nr.31, 31.Jhg. vom 25.Juli 1977; außerdem für die Beurteilung von englischen Nacherzählungen Legenhausen 1973).

der Bewertung subjektiver Tests (thème, version, composition) zu umgehen, wäre es angebracht, zur Leistungsmessung objektive Tests einzusetzen. In einer ersten, experimentellen Phase müßte man solche Tests konstruieren und nachweisen, daß sie mit subjektiven Tests hoch korrelieren. In der zweiten Phase könnten diese objektiven Testkonstruktionen ganz an die Stelle von thème, version und composition treten" (Kielhöfer 1975:240).

Harris (1969) führt zwei Untersuchungen an, die eine relativ hohe Korrelation zwischen Aufsatznoten und den Ergebnissen objektiver Tests ergaben. "Well constructed objective tests of the language skills have been found to correlate quite highly with general writing ability ... For example, a 1961 study undertaken for the College Entrance Examination Board showed that sixty-minute objective tests ... can be made to correlate above .70 with a reliable criterion of composition scores ... A study carried out for the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) in 1966 showed similar results: the forty-minute writing ability subtest of TOEFL was found to correlate .74 with a criterion of four short compositions ..." (Harris 1969:70). Trotz dieser zufriedenstellenden Korrelationen sprechen dennoch gewichtige Gründe, die sich aus den Anforderungen der Kontext- und der Konstruktvalidität eines Tests ergeben, gegen die Verwendung objektiver Tests zur Überprüfung produktiver Fähigkeiten.

Hinsichtlich der Konstruktvalidität schreibt Mullen: "... they [d.h. geschlossene und halboffene Aufgabenformen, Anm. von mir] do not allow one to see how a second language learner organizes his thoughts on paper or applies his known vocabulary" (Mullen 1980:161). Außerdem erlaubt die fehlende Authentizität des Sprachgebrauchs keinen Bezug zum Lernziel "interaktive Kommunikationsfähigkeit", d.h. auch die Kontextvalidität dieser Aufgaben kann nicht hergestellt werden. Carroll (1979) betont die Notwendigkeit, bei der Konstruktion kommunikativer Tests die Aufgaben an den Charakteristika des Sprachgebrauchs in Alltagssituationen zu orientieren: "Our first task is to be more precise about the characteristics of "real-language-in-use" and to match these characteristics with the characteristics of the language behaviour we elicit in our tests. We believe ... that this "real language" is interactive in that what is said (or written) by a person will depend crucially on what is said (or written) to him ... contextualised, taking place in a clearly delimited context in which the relevant social relationships of the interlocutors, and the assumptions they make about each other, influence the content and mo-

dality of the discourse ... In short, a test of real language should measure authentic communicative ability rather than an idealised, de-contextualised capacity accurately to manipulate linguistic patterns" (Carroll 1979:5).

Bei Testaufgaben zur Überprüfung der produktiven Fähigkeiten steht somit der Grundsatz des Lernzielbezugs in Konflikt mit der Forderung nach objektiver Leistungsbewertung. Dieser Konflikt läßt sich m.E. nur durch eine klare Priorität zugunsten der Kontextvalidität lösen - bei gleichzeitigem Versuch, sich den Kriterien der Objektivität und Reliabilität möglichst weitgehend zu nähern. Auch Edener schreibt: "Wenn im Rahmen von Leistungsüberprüfung und -bewertung das Kriterium der Objektivität mit dem Kriterium des Lernzielbezugs in Konflikt gerät, dann gebührt der Forderung nach Lernzielbezug der Vorrang vor der Forderung nach Objektivität. Lernzielkontrollen sind auch dann legitim, wenn sie nicht in vollem Umfang objektiv durchgeführt werden können. Wo aber Objektivität - in des Wortes umfassender Bedeutung - nicht möglich ist, muß durch Vereinheitlichung von Kriterien ein Höchstmaß an Transparenz angestrebt werden" (Edener 1975:68).

Es stellt sich allerdings die Frage, ob offene Aufgabenformen überhaupt noch als "Tests" zu bezeichnen sind, da ihnen einige wichtige Merkmale eines Tests fehlen. Raatz faßt diese Merkmale folgendermaßen zusammen: "A psychometric test is usually very highly standardised ... The instructions, the external conditions of the test session, and the scoring are exactly defined beforehand. Standardisation of this type is a necessary precondition for objectivity, for high reliability, and in particular for the comparability between results obtained from different examinees, from different test sessions and from different examiners" (Raatz 1981:204f.). Trotz der geringeren Standardisierung und Objektivität bei offenen Aufgabenformen, möchte ich die von mir vorgeschlagenen Aufgaben zum Schriftlichen und zum Mündlichen Ausdruck aus folgenden Gründen dennoch als "Test" bezeichnen:

- Weitgehende Annäherung an eine Standardisierung durch die Normierung der Aufgabe; die Fragen im gelenkten Gespräch und die Leitpunkte, die zu dem Brief vorgegeben werden, steuern die sprachliche Produktion, während bei den klassischen Formen Essay und Interview nur das Thema vorgegeben wurde, aber keine weitere Strukturierung stattfand.

- Festlegung der Durchführungsbestimmungen, d.h. Verbindlichkeit der vorgegebenen Fragen im gelenkten Gespräch und Festlegung der Zeit, die zum Schreiben des Briefes zur Verfügung steht.
- Festlegung der Bewertungskriterien und Durchführung von Prüferschulungen, um eine möglichst hohe scorer reliability zu erreichen.

6.2.1 Schriftlicher Ausdruck

Nach Gaude/Teschner (1970:98) kann ein gewisser Grad an Objektivität dadurch erreicht werden, daß die Durchführungsbedingungen so weit wie möglich standardisiert werden. Dieses Verfahren wird z.B. in den Tests zum VHS-Zertifikat gewählt. Zur Überprüfung des Schriftlichen Ausdrucks heißt es: "Der Schreibanlaß wird knapp beschrieben und/oder durch Textvorlagen verdeutlicht - oder gegebenenfalls durch graphische Vorlagen ergänzt. Es werden fünf Leitpunkte gegeben, nach denen ein Brief mit einer Länge von ca. 100 Wörtern zu schreiben ist" (Das VHS-Zertifikat Französisch 1979:45). Die Vorgabe von Leitpunkten und die Hinweise zum Umfang des Briefes ermöglichen insofern eine gewisse Objektivierung, als alle zu bewertenden Arbeiten sich inhaltlich und im Umfang mit diesem vorgegebenen "Gerüst" vergleichen lassen.

Eine weitere Funktion dieser Vorgaben liegt darin, den kommunikativen Rahmen zu verdeutlichen, d.h. den Schreibanlaß, die Situation, die Rollen der Kommunikationspartner und die Intentionen des Schreibers festzulegen. Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen: "Some English friends of yours have sent you the following invitation and a friendly letter, saying they hope you will come.

Mr and Mrs Richard Smith
request the pleasure of your company at
the marriage of their daughter
SUSAN
to Mr John Adams
at 11.00 a.m. on 25 June 1976
at St.Mary's Church, Harlow
and afterwards at 25, Main Road, Harlow

Write Mrs Smith a letter, including the following points:

- 1) Thanks for invitation
- 2) Why you cannot come
- 3) Describe the present you have sent
- 4) Best wishes to Susan
- 5) Some news about yourself

Begin and end your letter in the usual way" (Das VHS-Zertifikat Englisch. Modelltest 1, 1978:10).

Das Schreiben persönlicher oder halbformeller Briefe hat sich als Aufgabenform in Fremdsprachentests für Erwachsenen allgemein durchgesetzt, da solche Aufgaben einem Verhalten in einer realen Kommunikationssituation entsprechen, und die Hessischen Rahmenrichtlinien übernahmen diese Aufgabenform für Tests auf der Sekundarstufe I (Der Hessische Kultusminister 1980:138).

Das Vorgeben von Leitpunkten spielt deshalb eine wichtige Rolle, weil es die inhaltliche Ausfüllung der Aufgabe steuert. Aus diesem Grund ist die folgende, im Vorentwurf zum Kapitel Lernkontrolle in den Hessischen Rahmenrichtlinien vorgeschlagene Testaufgabe ungeeignet:

"Imagine that you have just made a journey by train. When you arrive at your destination, you find that you have left behind in the compartment the case containing all your personal belongings. Write a letter to the stationmaster at the place you left the train, giving full details of your loss and asking him whether he can help you to recover the case" (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1972:70). Zwar werden die Situation und die Intention des Schreibers sowie die Rollen der Kommunikationspartner klar angegeben, doch ergibt die Art der inhaltlichen Steuerung des Briefes vermutlich keine im Umfang vergleichbaren Leistungen. Auch wird nicht deutlich, wie ausführlich sich der Kandidat äußern muß, damit das Lernziel als erreicht gelten kann.

Bei der Formulierung der einzelnen Leitpunkte zu einem Brief müssen allerdings einige Aspekte beachtet werden, die ich an einem weiteren negativen Beispiel verdeutlichen möchte. In einer Vorstudie zum Specimen Test des Threshold Level wurde folgende Aufgabe vorgeschlagen:

"You have received the following information in reply to a letter of general enquiry that you recently wrote to the King's Hotel, Old Lane, Oxbridge, England. ...

Write to the King's Hotel saying them to book you a room for a period of 3 days. Give the dates, say at what time you will arrive, and specify the type of room etc. you require. Tell them, too, that you are enclosing a cheque to cover the first day's charges. Begin and end your letter in the usual English manner" (Chaplen 1976:19).

An diesem Beispiel zeigt sich deutlich eine Gefahr bei der Formulierung von Leitpunkten: sie sollten nicht so geschrieben werden, daß sie fast wörtlich in den Brief übernommen werden können (z.B. "I am enclosing a cheque to cover the first day's charges"). Außerdem sollten sie knapp und präzise formuliert werden und genau angeben, welche Information gewünscht wird (also nicht: "and specify the type of room, etc.").

Auch Leitpunkte, die Äußerungen zu zwei oder mehr Inhaltspunkten verlangen, können sich bei der Bewertung der schriftlichen Leistung als problematisch erweisen. In einer Prüfung zum VHS-Zertifikat Französisch sollte der Kandidat an einen französischen Freund schreiben, daß er in Frankreich arbeiten möchte und den Freund bitten, sich nach einer Stelle für ihn umzusehen. Der Brief sollte auch Angaben über die Wünsche und Vorstellungen des Schreibers enthalten und einer der Leitpunkte lautete: "Salaire et autres avantages". In der Prüfertrainingssitzung wurde über diesen Leitpunkt intensiv diskutiert, da nicht eindeutig war, ob die Ausführung der Aufgabe auch dann noch inhaltlich angemessen ist, wenn nur auf die Hälfte des Leitpunkts eingegangen wurde oder wenn nur ein Vorteil genannt wurde statt des Plurals im Leitpunkt.

Neben der Testaufgabe "Brief" finden sich in den Tests der R.S.A. noch folgende weitere Aufgabenformen: Ausfüllen eines Anmeldeformulars (für ein Studium an einem Polytechnikum), Ausfüllen einer Verlustmeldung und Verfassen einer kurzen schriftlichen Nachricht. Bei der letzten Aufgabenform zeigt sich in den Tests der R.S.A. das weiter oben erwähnte Problem der zu geringen Steuerung der sprachlichen Produktion, z.B. in der folgenden Testaufgabe auf Intermediate Level: "Write a longer note to your friend [der während einer kurzen Abwesenheit des Schreibers zu Besuch kommt, Anm. von mir] to leave on the kitchen table. Give any information your friend might need about your place, e.g. food, heating, lights, neighbours, telephone etc." (R.S.A. o.J.:43). Auch bei dieser Aufgabe wird nicht deutlich, wie ausführlich diese längere Nachricht an den Freund sein sollte, um als angemessen bewertet zu werden.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Kritik hinsichtlich der Steuerung der sprachlichen Produktion und der Formulierung der Leitpunkte, schlage ich - in Anlehnung an das VHS-Zertifikat - die folgende Aufgabe vor:

Un couple français, Janine et Louis Coutelle, dont vous avez fait la connaissance l'été dernier, vous invitent à passer les fêtes de Pâques chez eux.

A Pâques, vous ne pouvez malheureusement pas y aller mais vous aimeriez leur rendre visite plus tard. Ecrivez une lettre aux Coutelle avec les points suivants:

1. Remerciez.
2. Donnez les raisons pour lesquelles vous ne pouvez pas venir.
3. Proposez d'autres dates pour votre visite.
4. Parlez (un peu) de vous-même.
5. Parlez de votre travail (ou de votre famille).

Commencez et terminez la lettre par les formules courantes.

Vous avez 30 minutes pour faire ce test.

6.2.2 Mündlicher Ausdruck

Park (1978:73) gibt eine Übersicht über die in England auf der Sekundarstufe eingesetzten Testverfahren zur Überprüfung des Sprechens, aus der hervorgeht, daß die General Conversation das am häufigsten eingesetzte Testverfahren ist, gefolgt von Reading Aloud; an dritter Stelle nennt er Questions based on pictures. Im Folgenden werde ich vor allem das Testverfahren General Conversation ausführlicher diskutieren, weil es nicht nur in England sondern auch in Amerika den am häufigsten verwendeten direct test of speaking proficiency (Clark 1978a) darstellt. Neben diesem Testverfahren werde ich weitere Testformen vorstellen und diskutieren; am Ende dieses Kapitels werde ich die Kritikpunkte zusammenfassen und ein alternatives Modell entwickeln.

Ein in Amerika schon seit gut 20 Jahren eingesetzter Test zur Überprüfung des Sprechens ist das FSI [Foreign Service Institute] Oral Interview, das aus einem Gespräch zwischen dem Kandidaten und einem als Prüfer geschulten Muttersprachler über Themen von allgemeinem Interesse besteht. Solche Themen sind z.B.: your hobby, your present job, your home town, an important event in your life, your plans for a vacation (Hendricks et al. 1980:89f.). Allerdings wuchs inzwischen auch die Kritik an diesem Testverfahren: "Where an awareness exists of the danger in equating performance at discrete-point tests with actual performance in a real life situation the interview is generally considered the best means of judging proficiency. And yet dissatisfaction with traditional interview techniques is

widespread as is the feeling of frustration at the inability to replace interviews by anything which adequately meets criteria of reliability and validity" (Beardsmore 1974:317).

Ein Grund für die geringe Reliabilität des Prüfungsgesprächs ist die fehlende Standardisierung der Aufgabe. Durch die offene, globale Themenstellung fallen die sprachlichen Leistungen der Kandidaten sehr unterschiedlich aus, schon allein im Umfang. Das Foreign Service Institute konnte allerdings durch ein sehr intensives Prüfertraining diesen Nachteil des Oral Interview ausgleichen und erzielte, wie Hendricks et al. (1980:78) schreiben, hohe Reliabilitätswerte, aber ein solches Verfahren kostet Zeit und Geld. Um die Durchführung von Tests zum Mündlichen Ausdruck zu vereinfachen und die Kosten gering zu halten, schlagen Oller (1979) und Hendricks et al. (1980) vor, oral cloze und reading aloud als Alternativen zu verwenden. Beim oral cloze werden Hörtexte (die vor dem Lösen der Aufgabe einmal als ganzer Text gehört werden können) mit Pausen vom Band gesprochen und der Kandidat muß beim Abhören des Textes die Lücken (mündlich oder schriftlich) ergänzen. Hendricks et al. ermittelten in ihren Untersuchungen für den Subtest reading aloud eine Korrelation von .51 mit den Ergebnissen des FSI Oral Interview und für den Subtest oral cloze eine Korrelation von .63 (Hendricks et al. 1980:80).

Abgesehen davon, daß die Höhe der Korrelationen nicht überzeugt, sind diese beiden, als Alternative vorgeschlagenen Testformen auch testtheoretisch nicht unumstritten. Die Kritik an reading aloud faßt Park folgendermaßen zusammen: "As a test, this is of doubtful value since it involves a special skill which for practical purposes is virtually useless ... it is quite noticeable that pupils who read poorly do not always have poor accents, so that the ability to read aloud with the appropriate inflections and histrionic nuances is not always a reliable guide to a pupil's pronunciation" (Park 1978:73). Außerdem stellt sich bei reading aloud und beim oral cloze das Problem der Kontentvalidität, d.h. des Bezugs zum Lernziel "interaktive Kommunikationsfähigkeit", auf das ich zu Beginn dieses Kapitels schon hingewiesen hatte. Lernzielorientierte, d.h. pragmatisch wahrscheinliche communicative tasks können sich nur aus einer Analyse der relevanten Rollen, Situationen, Sprechintentionen und Themen ergeben.

Bei dem Versuch, kommunikativ relevante Aufgaben zu stellen, wird manchmal auf das in den letzten Jahren im Unterricht häufig eingesetzte Rollenspiel zurückgegriffen (vgl. auch die Tests zum Mündlichen Ausdruck in dem auf dieses Kapitel folgenden Exkurs 2). Park

(1978:73) nennt drei Examining Boards in England, die das Rollenspiel als Aufgabenform einsetzen. Littlewood definiert das Rollenspiel folgendermaßen: "Learners are asked to imagine themselves in a situation which could occur outside the classroom ... In some cases, they may simply have to act as themselves. In others, they may have to adopt a simulated identity" (Littlewood 1981:49). Andere Autoren hingegen trennen deutlich Simulation und Rollenspiel, z.B. Hicks/Murphy, die die Simulation definieren als "... aufgabenorientierte Aktivitäten [d.h. Spiele, in denen bestimmte Aufgaben gemeinsam gelöst werden müssen, Anm. von mir], bei denen die Studenten sich selbst darstellen konnten; dies im Gegensatz zu Rollenspielen, die verlangen, daß der Schüler die Rolle eines anderen übernimmt" (Hicks/Murphy 1979:43).

Rollenspiele in der zuletzt genannten Definition halte ich jedoch für eine sehr problematische Aufgabenform, da mangelnde Identifizierungsmöglichkeiten mit der vorgeschriebenen Rolle oder auch mangelndes schauspielerisches Talent die sprachliche Leistung erheblich beeinträchtigen können. "Interaktive Kommunikationsfähigkeit" sollte nicht gleichgesetzt werden mit Extrovertiertheit. Brumfit warnt: "... students of a language are going to be taught, and possibly tested on, an ability to interact with other people in particular situations which may in fact reflect certain personal abilities, rather than abilities related to the target language as such" (Brumfit 1980:113f.). Dieses von Brumfit erwähnte Problem zeigt sich deutlich in dem von Savignon (1972) und Zirkel (1979) vorgeschlagenen Testverfahren, wo die Durchführung der Aufgabe sehr von der Persönlichkeitsstruktur des Kandidaten abhängt. Die Aufgabe besteht darin, daß der Kandidat (in der Rolle des Interviewers) in einem festgelegten Zeitraum soviel Informationen wie möglich vom Prüfer (als dem Interviewten) erfragt. Bewertet wird nicht nur die sprachliche Leistung sondern auch, wie gut der Kandidat die Befragung durchgeführt hat (Savignon 1972:43). Auch Zirkel nennt u.a. das folgende Bewertungskriterium: "Mit wieviel Geschick und Einfallsreichtum führte der Schüler das Interview durch?" (Zirkel 1979:34).

Ein weiteres Problem beim Einsatz von Rollenspielen (in der Definition von Hicks/Murphy) ist die fehlende Authentizität der Aufgabenstellung, wie auch Holec (1979) kritisch bemerkt: "En ce qui concerne les jeux de rôles, dans lesquels typiquement les participants sont des acteurs confrontés à des situations construits en dehors d'eux (même lorsqu'ils ont participé à leur création), dans lesquels ils doivent se projeter en réduisant au maximum leur dimension personnelle,

il est clair que l'authenticité est très réduite, voir nulle, sinon au deuxième degré de la réalité dramatique" (Holec 1979:60). Ich halte deshalb das Rollenspiel als Testaufgabe nur dann für geeignet, wenn es - wie in der Definition von Littlewood - dem Teilnehmer erlaubt, seine Identität zu wahren.

Testaufgaben, in denen der Kandidat eine ihm vertraute Rolle übernehmen kann, finden sich z.B. in den Tests des CITO [das vom holländischen Erziehungsministerium gegründete Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Anm. von mir]. Roos-Wijgh beschreibt die Vorarbeiten: "A description has been made of those situations that can be considered communicatively relevant when one is abroad or comes into contact with foreigners in one's own country. The language behavior in such a situation is specified by the situation itself and any parts thereof, the roles played by the speakers in the situation, the speech acts that have to be performed, and the specific informational aspects connected with the speech act in that situation ... In this way we specified some fifteen situations, such as public transport, shopping, police station, entertainment, and camping" (Roos-Wijgh 1979:107). Im Gegensatz zum Interview, das nur das allgemeine Thema vorgibt, sind in den vom CITO entwickelten Tests die Fragen des Prüfers an den Kandidaten vorgeschrieben - ein Verfahren, das auch im VHS-Zertifikat und im Specimen Test zum Threshold Level gewählt wird. Allerdings sollte man bei der Strukturierung des Tests m.E. nicht - wie CITO dies tut - von Situationen ausgehen, sondern von Themen und Sprechintentionen, da - wie auch Roos-Wijgh anmerkt - die sprachlichen Handlungen in diesen touristisch relevanten Situationen sehr stereotyp sind.

Die Tests zum VHS-Zertifikat und zum Threshold Level orientieren sich an Themen und Sprechintentionen. Die mündliche Prüfung unterteilt sich in beiden in ein nach Themen strukturiertes Gespräch und in Aufgaben, die ein mehr stereotypes sprachliches Handeln in Alltagssituationen verlangen (z.B. nach dem Weg fragen, sich entschuldigen, ein Kompliment aussprechen etc.). Im Specimen Test besteht das gelenkte Gespräch aus 20 Fragen; dann folgt der zweite Teil, in dem der Kandidat aufgefordert wird, nun seinerseits Fragen zu stellen. Er übernimmt die Rolle eines Touristen in London, der dem Angestellten des Tourist Information Office (der Prüfer) fünf, auf task cards festgehaltene Fragen stellt. Im VHS-Zertifikat soll der Kandidat in Situationen aus dem alltäglichen Bereich spontan in kürzeren Sätzen reagieren (Teil A) und sich an einem gelenkten Gespräch zu Themen von allgemeinem Interesse beteiligen (Teil B).

Die fünf Aufgaben in Teil A sind in Mini-Situationen eingebettet, wie die folgenden zwei Beispiele zeigen: "Vous oubliez votre parapluie dans le métro. Deux jours après vous allez au bureau des objets trouvés - qu'est-ce que vous dites?" oder: "Au restaurant, le repas dure trop longtemps, et vous avez un rendez-vous important dans l'après-midi. Qu'est-ce que vous dites au garçon qui vous sert?" (Das VHS-Zertifikat Französisch 1979:79).

Das gelenkte Gespräch des VHS-Zertifikats orientiert sich an der im Curriculum aufgeführten Liste der Themen und besteht aus acht Fragen. In dem folgenden Beispiel handelt es sich um die Themen "Wohnen", "Arbeit" und "Aktuelle Themen von allgemeinem Interesse":

"Tout à l'heure, vous avez dit que vous habitez à ...

111. Depuis quand est-ce que vous y habitez?

112. Qu'est-ce que vous avez comme logement?

113. Pour aller à votre travail comment est-ce que vous faites?
à l'école
à l'université
faire des courses
etc.

Vous allez à pied? Pourquoi?

114. Est-ce que la vie à la campagne vous plaît?
en ville

115. Si vous deviez changer de logement (ou de travail) dans votre
pouvriez
pays, où est-ce que vous préféreriez habiter? ... Et pourquoi?

116. Pensez-vous que vous pourriez aussi vivre en France?
Pourquoi?

117. Comment faites-vous pour avoir des informations sur la France
et la vie française?

118. Est-ce que la politique française vous intéresse?" (Das VHS-Zertifikat Französisch. Modelltest 2. 1978:o.S.).

In beiden Beispielen - sowohl dem Gespräch im Specimen Test wie in Teil B des VHS-Zertifikats - wird deutlich, daß der Kandidat bei solchen normierten Gesprächen meist nur reagieren, aber nicht sprachlich initiieren kann. Letzteres kann er nur in den Mini-Situationen, aber dort wird, wie gesagt, meist nur eher stereotypes sprachliches Handeln gefordert. Diese Mini-Situationen dienen der Überprüfung bestimmter Sprechintentionen, die nur in solchen Aufgaben sinnvoll überprüft werden können, sie ersetzen jedoch nicht das sprachliche Initiative-Ergreifen in einem Dialog.

Auf einen weiteren Nachteil der Aufgabenform Interview macht Carroll aufmerksam: "In the normal interview, the relationship is mainly that of inquisitor-victim, with a strong pattern of dominance and lack of social cohesion not likely to be representative of future interactions" (Carroll 1980a:54). Um die Dominanz des Prüfers aufzuheben, schlägt Carroll Aufgaben vor, die von zwei oder mehr Kandidaten gemeinsam gelöst werden müssen. Ich möchte dieses Verfahren anhand der Tests der Royal Society of Arts erläutern. Der Test of Oral Interaction besteht aus drei Teilen: Teil 1 ist ein Gespräch zwischen Prüfer und Kandidat; in Teil 2 müssen zwei Kandidaten - in Abwesenheit des Prüfers, aber im Beisein des Bewerter - gemeinsam eine Aufgabe lösen, deren Ergebnis sie in Teil 3 dann dem Prüfer mitteilen. In den Erläuterungen zum Testaufbau wird der Teil 2 folgendermaßen beschrieben: " They are given a task to perform involving the discussion of data provided by the examiner. Each candidate is given different data thus ensuring an information gap" (R.S.A. o.J.:57). Auf Intermediate und Advanced Level z.B. lautet eine der Aufgaben im 2.Teil des Tests: "A friend of yours from your country is coming to England to take an English course. He is bringing his wife and his 3 year old son with him. He has asked you to find a house for him. Look at the advertisements which the examiner gives you and discuss with your fellow-student which would be the most suitable" (R.S.A. o.J.:60).

Für Harrison haben solche gemeinsam zu lösende Aufgaben folgende Vorteile: "... a candidate will be required to deploy much more active use of language to sort out, argue, correct, suggest and agree when both speakers are candidates ... The difference between ... these ... procedures and the structured interview test is that the necessary control of the language produced by the candidate(s) is exercised by the situation and not primarily by particular questions designed to elicit particular responses incorporating particular vocabulary or structures" (Harrison 1979:26f.). Dieser Auffassung stimme ich durchaus zu, halte aber dennoch solche Testaufgaben für die von mir gewählte Zielgruppe für nicht geeignet. Durchführbar sind solche Tests m.E. nur mit Studenten, die längere Zeit gemeinsam einen Kurs besucht haben und nun gemeinsam die Prüfung machen. Die Teilnehmer an den VHS-Zertifikaten jedoch kennen sich oft nicht, und deshalb halte ich es für problematisch, Testaufgaben zu verwenden, deren Lösung eine gute Kooperation zwischen den Kandidaten voraussetzt.

Zusammenfassend ergibt sich für die Konstruktion von Testaufgaben zur Überprüfung des Sprechens somit folgendes:

- Im Hinblick auf das Kriterium der Kontextvalidität müssen die Aufgaben lernzielorientiert sein. Für das Lernziel "interaktive Kommunikationsfähigkeit" bedeutet das:
 - a) das zur Lösung der Aufgabe geforderte Verhalten soll einem Sprachverhalten in realen Kommunikationssituationen möglichst weitgehend entsprechen;
 - b) Situation, Rolle(n), Themen und Sprechintentionen müssen klar festgelegt werden, da sie das sprachliche Handeln entscheidend mitbestimmen.

Wegen dieser Notwendigkeit des Lernzielbezugs halte ich Bildbeschreibungen, wie sie z.B. im Specimen Test zum Threshold Level verlangt werden, nicht für eine angemessene Testaufgabe, da sie sprachlichem Verhalten in einer Realsituation wohl kaum entspricht. Der gleiche Vorbehalt gilt für die in manchen Prüfungen eingesetzte Aufgabe, eine in Bildern dargestellte Handlung zu beschreiben (z.B. in dem ARELS Oral Examination, vgl. Blake 1979:139).

- Die Aufgaben sollten so weitgehend wie möglich normiert sein ohne jedoch die Kreativität des Kandidaten allzusehr einzuschränken. Diese Normierung ist notwendig, um produktive sprachliche Leistungen mit einem gewissen Anspruch auf Objektivität und Reliabilität bewerten zu können. Das Verfahren, in einem gelenkten Gespräch den Prüfern die Fragen vorzugeben, ist m.E. ein angemessener Versuch, beide Forderungen (d.h. Kreativität und Reliabilität) so weit wie möglich einzulösen.
- Die Testaufgaben sollen nicht nur überprüfen, inwieweit der Kandidat Fragen beantworten kann, sondern auch, inwieweit er selbst Fragen stellen, Meinungen äußern und eigene Vorstellungen einbringen kann.
- Um das gelenkte Gespräch nicht allzusehr zu einem Verhör werden zu lassen, sollte sich der Prüfer ganz auf das Gespräch einstellen können (vgl. auch Carroll 1980a). Die Bewertung der sprachlichen Leistung des Kandidaten sollte von einem zweiten Prüfer vorgenommen werden. Ganz aufheben läßt sich das von Carroll (1980a:55) erwähnte "Kommunikationsgefälle" (Habermas) wohl nicht - es ist eben nun einmal eine Prüfung - aber die Art der Fragen und die Durchführung des Gesprächs können einiges dazu beitragen, daß die Prüfung einem wirklichen Gespräch ähnlich wird.

In der folgenden Testaufgabe "gelenktes Gespräch" habe ich versucht,

die oben erwähnten Punkte zu berücksichtigen. Ein erstes, vorläufiges Pretesting mit fünf Kandidaten (auf VHS-Zertifikatsniveau) hat gezeigt, daß der Test ungefähr 7 - 10 Minuten dauert, also genügend sprachliches Material für die Bewertung bietet. Der Educational Testing Service führte 1977 eine Untersuchung durch, um die angemessene Länge eines Prüfungsgesprächs zu ermitteln. In dieser Untersuchung wurden Kandidaten mit dem regulären FSI Oral Interview (ca. 30 Minuten) und einer gekürzten Version (ca. 7 Minuten) geprüft. Clark schreibt zu den Ergebnissen: "With respect to scoring reliability, data from the TOEFL study comparing both intrarater reliability ... and interrater reliability ... of regular length and considerably shorter interviews demonstrated little if any reduction in the reliability coefficients for the abbreviated test format. As additional evidence, based on the mean interview rating across five raters, there was a correlation of .939 between the long and short interview scores for the TOEFL examinees indicating a very high degree of underlying correspondence in the two variables" (Clark 1978b:227).

Der von mir vorgeschlagene Test besteht aus einer task card für den Kandidaten und einem Blatt für den Prüfer mit den vorgegebenen Antworten und Fragen. Die Aufgaben auf der task card des Kandidaten sind in seiner Muttersprache formuliert. Zur Verwendung der Muttersprache in Fremdsprachentests schreibt Clark: "Proponents of audio-lingual teaching techniques have for some years considered the use of English a bête noire in the foreign language classroom ... This tendency to avoid the use of English in instruction was quite naturally transferred to the testing area, and authorities such as Brooks (1964) urged that foreign language tests be entirely in the target language and that English be used 'only for directions' (p. 214). Within the past three or four years there appears to have been some relaxation of the no-English dictum, at least for testing purposes" (Clark 1972:38).

Feuille du candidat:

Sie sind zu einem Empfang eingeladen, den man zu Ehren einer Gruppe Franzosen aus Lyon (der Partnerstadt) gibt. Sie kommen mit einem Franzosen / einer Französin ins Gespräch.

Sie beginnen das Gespräch und möchten von Ihrem Gesprächspartner folgendes erfahren:

1. Seit wann er / sie in Frankfurt ist.
2. Ob es das erste Mal ist, daß er / sie in Deutschland ist.
3. Ob er / sie schon Zeit hatte, sich in Frankfurt umzusehen.
4. Ob die Preise in Frankreich auch so gestiegen sind.
5. Ob er / sie schon weiß, was er / sie während des Aufenthaltes hier noch machen wird.

Nun möchte Ihr Gesprächspartner auch einiges von Ihnen erfahren:

....

16. Verabschieden Sie sich am Ende des Gesprächs von Ihrem Gesprächspartner.

Feuille de l'examineur

Vous faites partie d'un groupe de Français qui se rendent dans leur ville jumelée en Allemagne. Une réception a lieu le deuxième soir à l'hôtel de ville. Là, vous commencez à parler avec un Allemand / une Allemande. Votre interlocuteur vous pose d'abord quelques questions.

Vos réponses:

1. Je suis arrivé(e) hier après-midi, par le train.
2. Oui, pour la première fois. Ça me plaît bien.
3. J'ai regardé quelques vitrines en ville.
4. Oui, en France aussi, tout a augmenté.
5. Oui. Demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.

De votre réponse à la question 5 du candidat, passez à vos questions:

6. Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Francfort?
Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?
(Eventuellement: Où avez-vous habité avant?)
7. Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?
8. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?
(Eventuellement: Est-ce un cours du soir? ... Combien de fois par semaine ce cours a-t-il lieu?)

9. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?
(Eventuellement: Pour quelle raison, à votre avis?)
10. Est-ce que vous avez déjà été en France?
(Eventuellement: Où? ... Est-ce que cela vous a plu?
Si la réponse est négative: Alors vous apprenez le français pour des raisons professionnelles?)
11. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?
(Eventuellement: Pourriez-vous me parler un peu plus en détail de cette région?)
12. Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?
13. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?
(Eventuellement: Pourquoi croyez-vous cela? / Pourquoi ne le croyez-vous pas?)
14. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?
Pourquoi en XXX?
15. Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?
(Eventuellement: Qu'est-ce que c'est? / Pourriez-vous préciser un peu plus?)

Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Lyon, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.

Exkurs 2: Multimode Tests

Da in realen Kommunikationssituationen häufiger kombinierte Fähigkeiten verlangt werden als isolierte, wird in der Diskussion um kommunikative Tests gelegentlich gefordert, statt der klassischen Trennung in die vier Fertigkeiten sogenannte mixed mode tests (z.B. Hörverstehen kombiniert mit Schreiben) zu entwickeln (vgl. Carroll 1980a:53) oder sogar multimode tests, in denen alle vier Fähigkeiten in eine globale Aufgabe integriert werden. Carroll schreibt:

"A complete test of communicative performance involves the integrated operation of all four modes. Such a test approaches most nearly the authenticity of genuine situations, whilst providing opportunities for use of objective items in context" (Carroll 1980a:56).

Als Beispiel für einen mixed mode test gibt Carroll die folgende Testaufgabe zum Hörverstehen/Schreiben: "The testee has been asked to wait for a telephone call for someone who has gone away for a time. His task is to understand the message and pass it on when that person returns" (Carroll 1980a:48f.), und eine der Aufgaben lautet: "You wish to leave a note for David as you have to leave shortly ... Write a note to David saying who called, what she wanted to know, when to ring her back and giving her present phone number" (Carroll 1980a:49).

Testverfahren, die die Erfüllung einer Aufgabe als Voraussetzung für die Lösung einer weiteren, offenen Testaufgabe verlangen, wie das oben zitierte Beispiel, beinhalten allerdings auch eine Gefahr; sie können beim Lösen der Testaufgabe (hier die schriftliche Nachricht an den Freund) die bei der zu testenden Fähigkeit (hier das Verstehen der telephonischen Nachricht) entstandenen Defizite als Kettenreaktion nach sich ziehen. Aus der fehlerhaften schriftlichen Leistung ist nicht immer ersichtlich, ob die Hauptfehlerquelle im Hörverstehen oder im schriftlichen Ausdruck des Kandidaten liegt. Aus diesem Grund halte ich Aufgabenformen, die verschiedene Fähigkeiten kombinieren, wegen ihrer Realitätsnähe zwar für eine motivierende Übung im Unterricht, jedoch für nicht geeignet als Aufgabe in einem Test.

Während einer vom Verband Österreichischer Volkshochschulen organisierten Kursleiterfortbildung im Sommer 1981 in Strobel wurde auch das Problem kommunikativer Tests diskutiert und es wurden verschiedene Modelle vorgeschlagen. In all diesen Modellen wird statt einer Trennung der Subtests (in Hör- und Leseverstehen sowie Schreiben und Sprechen) von einer globalen Kommunikationssituation ausgegangen, die dann die verschiedenen Tätigkeiten und ihre Reihenfolge innerhalb des

Tests motiviert. Ich möchte dieses Verfahren des multimode Tests anhand eines ausführlichen Beispiels erläutern. Der Test wurde von Thomas Fritz (Wien) entwickelt:

" A1 Reading Comprehension

Sie haben vor, in drei Wochen nach England zu fahren, und haben von Freunden in London folgenden Brief erhalten:

Dear,

Many thanks for your letter which I received last week - we are looking forward to meeting you this summer. If you can manage to come to London please tell us in advance where you will be staying and also when and where we can meet. It would be very nice to spend some time together with you in London.

Love

Peggy

A2 Written Production (1)

Sie wissen noch nicht genau, wo Sie in England wohnen werden. Sie wollen aber trotzdem Ihre Freunde in London treffen.

Schreiben Sie ihnen bitte einen kurzen Brief, in dem Sie Ihnen mitteilen:

- daß Sie nach London kommen werden (Datum)
- daß Sie sie dann noch anrufen werden, um Ort und Zeitpunkt zu vereinbaren.

A3 Written Production (2)

Mittlerweile befinden Sie sich auf der Reise nach England.

Im Flugzeug bittet Sie die Stewardess diese Karte auszufüllen:

IMMIGRATION ACT 1971		LANDING CARD IS 28B			
Family name (in block letters) Nom de famille en lettres majuscules Familiennamen in Großbuchstaben {					
Forenames Prénoms Vornamen {		Occupation Profession Beruf {			
Date and place of birth Date et lieu de naissance Geburtsdatum und Geburtsort {		Sex Sexe Geschlecht {			
Nationality Nationalité Staatsangehörigkeit {		Signature Signature Unterschrift {			
Full address in the United Kingdom Adresse complète en Grande Bretagne Volle Adresse in Großbritannien {					
NR	FOR OFFICIAL USE RESERVE AUX SERVICES DE L'IMMIGRATION NUR FÜR DEN DIENSTGEBRAUCH		V	BV	ST
ABR			IT	CS	DP

A4 Reading Comprehension (2)

Sie sind soeben in Gatwick angekommen und passieren jetzt den Zoll.

Welcher der Durchgänge ist für Sie? - Bitte kreuzen Sie an:

- ☐ A UNITED KINGDOM PASSPORTS
- ☐ B ALL PASSPORTS
- ☐ C EEC PASSPORTS

A5 Oral Production (1)

Sie müssen nun mit dem Immigration Officer sprechen.

Ihr Partner wird Ihnen helfen und die Rolle des Immigration Officers übernehmen.

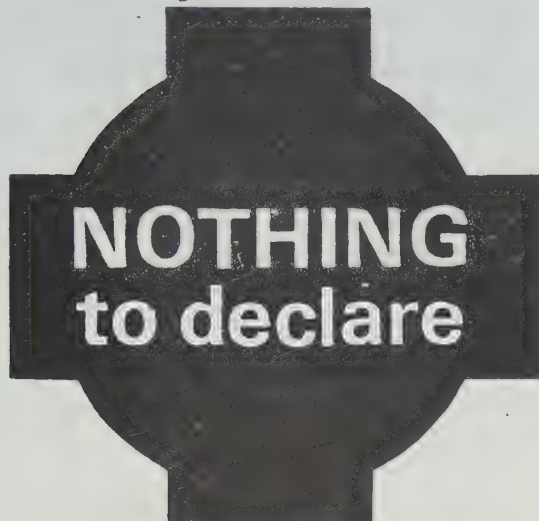
A6 Reading Comprehension (3)

Sie müssen nun zwischen den beiden Durchgängen wählen.
Sie haben die folgenden Gegenstände mitgebracht.

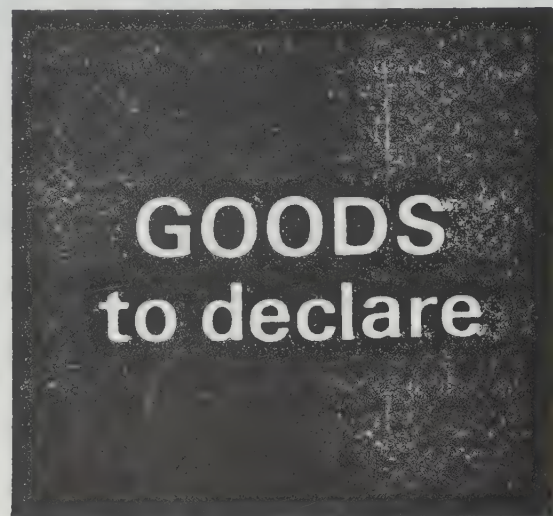
- 1 Stange Zigaretten
- 2 Flaschen Wein
- Silberlöffel als Geschenk für Ihre Freunde

Lesen Sie die Broschüre durch und wählen Sie dann den Durchgang, durch den Sie gehen werden.

o Nothing to declare



o Goods to declare



DUTY AND TAX FREE ALLOWANCES

You are entitled to the allowances in either of the columns below (but not both) for any category of goods, as represented by the red boxes (see Notes, below).

Passengers under 17 are not, however, entitled to tobacco and drinks allowances.

Column 1 Goods obtained duty and tax free in the EEC, or duty and tax free on a ship or aircraft, or goods obtained outside the EEC.	Column 2 Goods obtained duty and tax paid in the EEC.
Tobacco goods 200 cigarettes or 100 cigarillos or 50 cigars or 250 grammes of tobacco	Tobacco goods 300 cigarettes or 150 cigarillos or 75 cigars or 400 grammes of tobacco
Alcoholic drinks 1 litre of alcoholic drinks over 22% vol (38.8° proof) or 2 litres of alcoholic drinks not over 22% vol or fortified or sparkling wine plus 2 litres of still table wine	Alcoholic drinks 1½ litres of alcoholic drinks over 22% vol (38.8° proof) or 3 litres of alcoholic drinks not over 22% vol. or fortified or sparkling wine plus 4 litres of still table wine
Perfume 50 grammes (60 cc or 2 fl oz)	Perfume 75 grammes (90 cc or 3 fl oz)
Toilet water 250 cc (9 fl oz)	Toilet water 375 cc (13 fl oz)
Other goods £28 worth	Other goods £120 worth

A7 Reading Comprehension (4)

Gatwick Airport → Croydon → London

Mondays to Fridays

Gatwick Airport	East Croydon	Clapham Junction	London Victoria
dep.	dep.	dep.	arr.
00.22	00.44	00.55	01.01
01.25	01.53	02.04	02.10
02.22	02.44	02.55	03.01
03.22	03.44	03.55	04.01
04.22	04.44	04.55	05.01
05.22	05.44	05.55	06.01
05.28	05.57	06.08	06.13
05.54	06.26	06.37	06.43
06.20	06.45	06.56	07.01
06.33	06.55	07.05	07.12
06.50	07.15	07.26	07.31
07.00	07.33	07.44	07.50
07.03	07.25	07.35	07.42
07.15	07.41	07.52	07.57
07.30	08.03	08.16	08.22
07.45	08.11	→	08.29
08.00	08.33	08.46	08.52
08.15	08.41	→	08.57
08.30	09.03	09.16	09.22
08.45	09.11	09.22	09.28
09.05	09.27	09.38	09.43
09.20	09.45	09.57	10.03
09.35	10.01	10.12	10.18
09.50	10.15	10.26	10.31
10.05	10.30	→	10.45
10.20	10.45	10.56	11.01
10.35	11.01	11.12	11.18
10.50	11.15	11.26	11.31

then at the following minutes

past each hour

.05	.30	→	.45
.20	.45	.56	.01
.35	.01	.12	.18
.50	.15	.26	.31

until

16.05	16.30	→	16.46
16.20	16.45	16.56	17.01
16.35	16.59	17.10	17.16
16.50	17.15	17.26	17.31
17.05	17.31	→	17.51
17.20	17.46	17.58	18.03
17.35	18.00	→	18.15
17.50	18.15	18.26	18.31
18.05	18.30	→	18.45
18.20	18.45	18.56	19.01
18.35	19.01	19.12	19.18
18.50	19.15	19.26	19.31
19.05	19.30	→	19.45
19.20	19.45	19.56	20.01
19.35	20.01	20.12	20.18
19.50	20.15	20.26	20.31

then at the following minutes

past each hour

.05	.30	→	.45
.20	.45	.56	.01
.35	.01	.12	.18
.50	.15	.26	.31

until

23.05	23.30	→	23.45
23.20	23.45	23.56	00.01
23.50	00.15	00.28	00.33

Saturdays

Gatwick Airport	East Croydon	Clapham Junction	London Victoria
dep.	dep.	dep.	arr.
00.22	00.44	00.55	01.01
01.30	01.54	02.04	02.10
02.22	02.44	02.55	03.01
03.22	03.44	03.55	04.01
04.22	04.44	05.05	05.11
05.22	05.44	06.05	06.11
06.05	06.30	06.40	06.46
06.35	07.02	07.12	07.18
06.50	07.10	07.21	07.27
07.05	07.30	→	07.45
07.20	→	07.50	07.55
07.35	08.02	08.12	08.18
07.50	→	08.19	08.25
then at the following minutes			
past each hour			
.05	.30	→	.45
.20	→	.50	.55
.35	.02	.12	.18
.50	→	.19	.25
until			
22.35	23.02	23.12	23.18
22.53	23.26	23.37	23.43
23.05	23.30	→	23.45
23.20	23.41	23.52	23.57
23.53	00.14	00.25	00.31

Sundays

00.22	00.44	00.55	01.01
01.30	01.53	02.04	02.10
02.22	02.44	02.55	03.01
03.22	03.44	03.55	04.01
04.22	04.44	04.55	05.01
05.22	05.44	05.55	06.01
06.22	06.46	06.57	07.03
06.50	07.10	07.21	07.27
07.05	07.30	→	07.45
07.20	07.40	07.51	07.57
07.35	08.02	08.12	08.18
07.50	08.10	08.21	08.27
08.05	08.30	→	08.45
08.20	08.41	08.51	08.57
08.35	09.02	09.12	09.18
08.50	→	09.19	09.25

then at the following minutes

past each hour

.05	.30	→	.45
.20	→	.49	.55
.35	.02	.12	.18
.50	→	.19	.25

until

22.50	23.10	23.21	23.27
23.05	23.30	→	23.45
23.23	→	23.48	00.05
23.50	00.14	00.25	00.31

Der Zollbeamte hat Sie ganz einfach passieren lassen.

Nun brauchen Sie einen Zug von Gatwick nach London. Heute ist Samstag und es ist 14.20 Uhr.

Suchen Sie aus dem Fahrplan einen Zug, mit dem Sie nach London Victoria Station fahren können und tragen Sie die Zeit hier ein:

A8 Reading Comprehension (5)

Sie haben einen Zug gefunden. Nun brauchen Sie aber eine Fahrkarte. Verlangen Sie diese vom Schalterbeamten.

Bei welchem Schalter werden Sie fragen? - Bitte kreuzen Sie an:

☐ RESERVATIONS

☐ SEALINK

☐ TRAVEL INFORMATION

☐ TICKETS

A9 Oral Production (2)

Ihr Partner übernimmt nun die Rolle des Touristen. Helfen Sie ihm/ ihr, indem Sie die Rolle des Schalterbeamten übernehmen.

Die einfache Fahrt nach London kostet

£ 2.45 2. Klasse
£ 3.35 1. Klasse
retour das Doppelte

A10 Oral Production (3)

Sie sind in London angekommen. In der Victoria Station gibt es eine Hotelvermittlung.

Fragen Sie nach einem Hotel in der Nähe des Tower und in der Nähe einer U-Bahnstation.

Das Zimmer mit Frühstück soll nicht teurer sein als 20 Pfund pro Nacht.

Ihr Partner wird Ihnen helfen und Auskunft geben.

A11 Written Production (3)

Füllen Sie bitte dieses Formular für die Hotelreservierung aus:

HOTEL RESERVATION FORM

Surname: _____

Christian name(s): _____

Nationality: _____

Home address: _____

Passport number: _____

Date: from _____ till _____

Hotel: _____

A12 Oral Production (4)

Sie übernehmen die Rolle des englischen Bekannten.

Sie haben erst morgen am späten Vormittag Zeit, Ihren Freund zu treffen. Er/Sie soll einen Treffpunkt vorschlagen".

Die in obigem Beispiel vorgeschlagenen Testaufgaben zu Oral Production (d.h. A5, A9, A10 und A12) werfen allerdings einige Probleme auf. Zum einen muß der Kandidat zweimal die Rolle wechseln; in A9 ist er nicht mehr der Tourist, sondern ein Schalterbeamter und in A12 ist er der englische Bekannte. Bedenklich finde ich auch, den Teilnehmer Rollen übernehmen zu lassen, die ihm mit großer Wahrscheinlichkeit fremd sind (z.B. Schalterbeamter), da neben "Sprechen" auch Phantasie und schauspielerische Fähigkeiten überprüft werden; auf dieses grundsätzliche Problem, Rollenspiele als Testaufgaben zu verwenden, hatte ich in Kapitel 6.2.2 schon hingewiesen.

Ein weiteres Problem bei der Entwicklung von multimode tests liegt darin, daß die Auswahl an globalen Situationsrahmen gering ist, zumindest hinsichtlich der von mir ausgewählten Zielgruppe. Die Adressatengruppe, an die sich Carrolls eingangs zitierten Vorschläge zur Konstruktion kommunikativer Tests wenden, sind ausländische Studenten, die in England ein Studium aufnehmen. Für diese Gruppe mögen sich globale Situationsrahmen finden lassen, die eine plausible und motivierende Integration aller Fertigkeiten und Fähigkeiten erlauben. Für die von mir gewählten Adressaten jedoch reduziert sich ein globaler Situationsrahmen fast unweigerlich auf eine banal-touristische Situation, z.B. in einer Hotelbroschüre passende Unterkunft suchen (Leseverstehen), einen Brief an das Hotel schreiben, kurzes Gespräch am Zoll / an der Paßkontrolle führen, Durchsagen über Lautsprecher auf dem Bahnhof / Flughafen verstehen etc. Diese Gefahr, die rezeptive und die interaktive Kommunikationsfähigkeit auf rein touristische Texte und Themen einzuengen, zeigte sich auch bei den während des Kursleiterfortbildungsseminars in Österreich vorgestellten Tests sehr deutlich; durch voneinander unabhängige Subtests zu den vier Fähigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) kann man dieser Gefahr besser entgehen.

7. Bewertungsverfahren

Bei Aufgaben mit freier Beantwortung muß der Prüfer - im Gegensatz zu geschlossenen Aufgabenformen - stets eine Entscheidung über die Qualität der erbrachten Leistung fällen, die trotz einer detaillierten Bewertungsanleitung immer noch bis zu einem gewissen Grad subjektiv ausfallen kann. Eine in vollem Umfang objektivizierte Beurteilung freier schriftlicher und mündlicher Äußerungen gibt es also nicht. Bei den in diesem Kapitel vorgestellten und diskutierten Bewertungsanleitungen kann es also nur darum gehen, durch bestimmte Verfahren die Subjektivität der Bewertung möglichst gering zu halten. Fehlerklassifikationen und Beschreibungen von Leistungsniveaus dienen insofern der Objektivierung, als sie die subjektive Einzelentscheidung kanalisieren. Sie legen fest, unter welchen Aspekten die Leistung beurteilt werden soll, und sie zwingen dazu, jeden Kandidaten unter den gleichen Aspekten zu beurteilen und nach dem gleichen Verfahren zu bewerten; sie wandeln somit, wie Bliesener schreibt, "... subjektive Willkürlichkeit in begründete Subjektivität um" (Bliesener 1980: 86).

Die in den Kapitel 3 und 4 dargestellten Entwicklungen in der Linguistik und Didaktik wirkten sich nicht nur auf die Konstruktion von Testaufgaben, sondern auch auf die Bewertung sprachlicher Leistungen aus. Aus dem Lernziel "interaktive Kommunikationsfähigkeit" ergibt sich ein grundlegendes Dilemma für die Bewertung mündlicher und schriftlicher Leistungen. Solange sich der Unterricht auf die Vermittlung sprachlicher Teilsysteme konzentrierte, konnte als Basis für die Fehlerdefinition die Korrektheit der sprachlichen Leistung dienen, d.h. Fehler waren eindeutig, da sie nach formalen Kriterien bestimmbar waren. Geht man aber vom pragmatischen Sprachgebrauch aus, dann können nicht mehr nur formale Kriterien der Korrektheit der Versprachlichung maßgebend sein, sondern es sollten vor allem funktionale Kriterien, d.h. die Angemessenheit der Äußerung, in den Vordergrund treten (vgl. Neuner 1979b:208). Dabei stellt sich aber das Problem, daß jede Definition funktionaler Kriterien subjektiv unterschiedlich interpretiert werden kann; auf dieses Problem werde ich später zurückkommen. Im folgenden möchte ich zunächst auf einige Entwicklungen in der Fehlerlinguistik eingehen, um dann einige Anleitungen zur Bewertung schriftlicher und mündlicher Leistungen zu diskutieren und ein eigenes Modell zu entwickeln.

Legenhausen (1975:92) unterscheidet drei Arten von Bewertungspara-

meter, je nachdem ob der Fehler nach linguistischen, pädagogischen oder lernpsychologischen Gesichtspunkten klassifiziert und bewertet wird; bei jedem dieser Bewertungsparameter rücken jeweils unterschiedliche Fragen bezüglich des Sprachverstößes in den Vordergrund. Die Berücksichtigung pädagogischer und lernpsychologischer Gesichtspunkte betrifft vor allem Klassenarbeiten, achievement tests sowie die Fehlertherapie im Unterricht, während in proficiency tests, wie Legenhausen schreibt, der Fehler "am Stellenwert im sprachlichen System gemessen und u.a. danach beurteilt [wird, Ergänzung von mir], welchen negativen Einfluß das festgestellte Wissensdefizit auf die kommunikative Kompetenz hat" (Legenhausen 1975:93).

Bei der Diskussion um Fehlerklassifizierung und -gewichtung, die vor allem im Hinblick auf die Bewertung von Reifeprüfungsarbeiten geführt wurde, spielen sowohl linguistische wie auch kommunikative Gesichtspunkte eine Rolle. Auf der einen Seite steht die Auffassung, daß bei der Fehlergewichtung linguistische Kriterien den Ausschlag geben sollten (vgl. Deimel 1961). Dies bedeutet im allgemeinen, daß das Kriterium der Beeinträchtigung der Kommunikation ausgeklammert wird und die Abstufung der Fehlerschwere aufgrund der Zugehörigkeit der Fehler zu bestimmten linguistischen Ebenen vorgenommen wird. Sehr oft werden orthographische Fehler als die leichtesten, lexikalische Fehler als mittelschwere und grammatische Fehler als schwere Fehler klassifiziert. Als Begründung für diese Klassifikation, die sich auf den taxonomischen Strukturalismus gründet (vgl. Fries 1945), wird angegeben, daß orthographische Fehler lediglich die Umsetzung der als primär angesehenen phonologischen Größen darstellen und daß die Kenntnis der Lexik weniger fundamental für die Sprachbeherrschung sei als die Beherrschung der grammatischen Strukturen (vgl. die Übersicht in Nickel 1972b:20). Vom Standpunkt des Zustandekommens der Kommunikation allerdings läßt sich gegen diese These mit Wilkins (1972:109f.) einwenden, daß es eher möglich ist, sich mit Hilfe von Wörtern ohne Syntax als mit Hilfe syntaktischer Strukturen ohne Wörter zu verständigen. Hinzu kommt, wie Heindrichs et al. (1980:147) schreiben, daß sowohl lexikalische als auch grammatische Strukturen ihre eigene Gebrauchsfrequenz haben und somit ein Wort mit hoher Frequenz sicherlich wichtiger ist als eine eher marginale Struktur.

Ein weiterer Versuch, den Fehler durch seinen Stellenwert im System der Sprache zu bestimmen, ist der Vorschlag von Helbig (1971), der die Bewertung von Verstößen an der Strukturtiefe der grammatischen

Erscheinung ausrichtet. Er schreibt: "Je tiefer die syntaktische Struktur und je mehr Transformationen verwendet werden, desto höher ist die sprachliche Leistung auf dem Gebiet der Syntax" (Helbig 1971: 10). Ausgangspunkt von Helbigs Überlegungen ist also die im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik diskutierte Möglichkeit, den Grad der grammatischen Abweichung mit Hilfe der Ordnungs- und Dominanzverhältnisse zu messen (vgl. Chomsky 1964).

Bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten auf der Sekundarstufe II wird häufig zusätzlich zu den linguistischen Ebenen noch eine textliche Ebene angesetzt, auf der Abweichungen in bezug auf Register, Stilebene, Normen der Textkohärenz etc. berücksichtigt werden (vgl. die Vorschläge von Christ 1971b:57). Außerdem wird - in dem Versuch, die Notengebung zu objektivieren - die Anzahl der Fehler in Relation gesetzt zur Länge des Textes. Über den Fehlerquotienten (Umfang des eigenen Textes / Anzahl der Fehler) wird ein "Rohwert" für die Bewertung der sprachlichen Leistung ermittelt, der, zusammen mit der Qualität der Darstellung (Komposition / Stil) in Verrechnungspunkte umgesetzt, die Note für die produktive sprachliche Leistung ergibt. Auch Oller (1979) schlägt vor, daß der Korrektor bei der Bewertung von kürzeren Essays zuerst die Fehler korrigiert und den gesamten Text (mit den Korrekturen) noch einmal schreibt; die Note wird dann nach der folgenden Gleichung ermittelt: "ESSAY SCORE = [(the number of error-free words in the student's protocol) minus (the number of errors in the student's protocol)] divided by (the number of words in the rewritten text)" (Oller 1979:387).

Eine Notengebung entsprechend der Quantität der Fehler berücksichtigt allerdings nicht die Tatsache, daß sich Fehler unterschiedlich auf die Qualität der Kommunikation auswirken können. Lexikalische Fehler haben in der Regel einen großen Einfluß auf die Verständlichkeit der Äußerung, wohingegen bei Verstößen gegen grammatische Kategorien mitunter gar keine, mitunter eine erhebliche Beeinträchtigung der Verständlichkeit eintreten kann. Auch Christ wendet sich gegen quantifizierende Verfahren. "Das Postulat, den Fehler in seiner Kontextbezogenheit zu beurteilen, macht ... ein quantifizierendes Vorgehen bei der Fehlerbewertung unmöglich. Ja es verbietet überhaupt eine absolute Beurteilung des Fehlers etwa in der Art, daß man eine Liste schwerer, mittlerer und leichter Fehler aufstellt ... Ein prozentualer Vergleich der "falschen Wörter" - allein der Begriff "Wort" ist in diesem Zusammenhang mehr als problematisch - mit der Gesamtzahl der Wörter eines Textes kann nicht einmal als grober Annäherungs-

wert gebraucht werden, da sich die entscheidende Frage der Verständlichkeit oder Unverständlichkeit mit einem derartig groben und willkürlichen Raster nicht erfassen läßt" (Christ 1971b:49).

Bei den Vorschlägen zur Fehlerklassifizierung von Debyser et al. (1967) wird das Bestreben deutlich, auch die kontextuelle Angemessenheit einer Äußerung zu berücksichtigen, indem zwischen absoluten und relativen Fehlern unterschieden wird. Unter faute absolue wird eine Form verstanden, die in der L_2 nicht existiert, unter faute relative eine Form, die zwar existiert, aber im gegebenen Kontext nicht akzeptabel ist, z.B. nous faisons un petit déjeuner statt nous prenons. Ähnlich unterscheidet Corder zwischen overtly erroneous und covertly erroneous. "The covertly erroneous sentences are those which are not appropriate in the context in which they occur" (Corder 1973a:273). So wäre z.B. Here is John als Satz durchaus korrekt, nicht aber in der Situation des sich am Telefon meldens.

Corder (1972, 1973a) klassifiziert Fehler nach einem zweidimensionalen Modell und unterscheidet zwischen Akzeptabilität und Angemessenheit, wobei die Kategorie "Akzeptabilität" Verstöße gegen die Grammatikalität und die linguistische Norm betrifft. Die Akzeptabilität einer Äußerung - verstanden als Konformität mit den formation rules einer Sprache - ist ohne Kontextbezug überprüfbar, während die Angemessenheit einer Äußerung, d.h. die Konformität mit den speaking rules, sich nur auf der Grundlage ihrer kontextuellen Einbettung feststellen läßt (Corder 1972:46). Verstöße gegen die Angemessenheit wären "well-formed utterances which are contextually or situationally inappropriate" (Corder 1974:123).

Auch Kielhöfer geht in seinem Vorschlag zur Fehlergraduierung von einem zweidimensionalen Modell aus und unterscheidet zwischen Akzeptabilität der Äußerung (formale Richtigkeit) und kontextueller (semantischer und stilistischer) Adäquatheit (Kielhöfer 1975:236). Kielhöfers Bewertungsschema, das für die Korrektur deutsch-französischer Übersetzungen entworfen wurde, berücksichtigt somit neben linguistischen Kriterien auch das Kriterium der pragmatischen Angemessenheit, eignet sich aber dennoch zur Bewertung freier schriftlicher Äußerungen deshalb nicht, weil es nicht erlaubt zu unterscheiden, wie gravierend ein Fehler die Kommunikation stört. Das Schema ermöglicht nur eine Klassifizierung der Äußerung in "akzeptabel / inakzeptabel" und "adäquat / inadäquat"; fehlerhafte Äußerungen können jedoch unterschiedliche Grade der Verständlichkeit bzw. Unverständlichkeit aufweisen. Es ist deshalb notwendig, zwischen Fehlern, die die sprach-

liche Verständigung verhindern, Fehlern, die die Verständigung zwar erschweren, aber nicht ausschliessen und Fehlern, die die Verständigung nur punktuell beeinträchtigen zu differenzieren (vgl. Günther 1964).

Johansson (1975) hingegen schlägt eine Fehlerklassifizierung primär nach kommunikativen Gesichtspunkten vor (d.h. im Gegensatz zu den bisher diskutierten Modellen treten linguistische Kriterien in den Hintergrund). Er schreibt: "If the ability to communicate in the foreign language is regarded as the primary goal, the first question we have to ask in evaluating an error is not whether it involves a general rule or a frequent word or construction but how it affects communication. The effect of errors on communication could be twofold:

- A. They could affect the comprehensibility of the message.
- B. They could affect the relationship between the speaker and the listener (e.g. make the listener tired or irritated or draw away his attention from the contents of the message) and thus have serious effects on communication, even though the message is comprehensible ... we shall refer to this effect of errors on communication by the term 'degree of irritation' (Johansson 1975:25).

Während also die Verständlichkeit der Äußerung noch eine partiell objektive Kategorie ist - es müssen die fremdsprachlichen Regeln und Normen zumindest rudimentär gewahrt sein, damit eine Verständigung stattfinden kann -, handelt es sich bei der Kategorie "Irritation" um eine individualpsychologische Erscheinung. Es ist deshalb zu vermuten, daß Aussagen über den Grad der Irritation von Bewerter zu Bewerter unterschiedlich ausfallen.

Die Verständlichkeit der Äußerung für den Rezipienten ist die Grundvoraussetzung für das Zustandekommen von Kommunikation. Deshalb rät Johansson, bei der Gewichtung von Fehlern diesen Aspekt mehr zu betonen als den Aspekt der Irritation. "It may be preferable not to give the same weight to the principles of comprehension and degree of irritation. Firstly, errors which make utterances incomprehensible cause a complete breakdown in communication, whereas the breakdown may only be partial in the case of errors which cause irritation without affecting comprehensibility. Secondly it is extremely difficult to establish degrees of irritation" (Johansson 1975:28).

Johansson vermutet, daß Fehler, die die Verständlichkeit der Äußerung beeinträchtigen, mehr die Lexik betreffen, während Fehler, die Irritation verursachen, eher grammatische Fehler sind (Johansson 1975:29). Diese Vermutung wird durch eine dänische Untersuchung bestätigt,

von der Phillipson (1979:120ff.) berichtet. Danach zeigte diese Untersuchung, "that out of 667 sentences containing grammatical errors (articles, verb morphology, pronouns, etc.) only 4.6% were misinterpreted, whereas the corresponding figure for rather more sentences with lexical errors was 31.5%" (Phillipson 1979:121).

Der Grad der Verständnisbehinderung einer Äußerung läßt sich durch Tests ermitteln, in denen - ähnlich wie bei den Akzeptabilitätstests - native speakers Äußerungen von non natives zur Beurteilung vorgelegt werden. Indirekt lassen sich mit solchen Tests auch, wie Johansson (1975:34) schreibt, Irritationsschwellen messen. In einer empirischen Untersuchung ging Johansson der Frage nach, wie sich die folgenden drei Arten von grammatischen Fehlern auf die Kommunikation auswirken: concord errors, errors in verb complementation und word-order errors.

Eine der Aufgaben bestand darin, daß die Versuchspersonen Sätze mit Fehlern, die sie vom Tonband hörten, schriftlich so umformulieren sollten, daß sie korrekt waren. Das Ausmaß der vorgenommenen Änderungen wurde als Maßstab für den Grad der Irritation gesehen. Die Ergebnisse faßt Johansson folgendermaßen zusammen:

"Verb complementation (8 sentences): 4.75 per sentence

Concord (8 sentences): 4.38 per sentence

Word order (8 sentences): 1.88 per sentence" (Johansson

1975:37). Je höher also die Zahlen rechts in der Tabelle, desto größer ist der Grad der Irritation, und somit sind diese Zahlen ein Maßstab für die Schwere des Fehlers. Johansson fährt fort: "This outcome ... may seem surprising, since it might have been expected that an error in word order would be more disruptive than a mere violation of the obligatory verb agreement rule. The result is, however, supported by all the other tests ..." (Johansson 1975:38).

Neben subjektiven Akzeptabilitätsurteilen verwendete Johansson auch objektivere Aufgaben wie z.B. den Reading Test, der darin bestand, daß die Versuchspersonen einen Text mit Fehlern (still) lesen; die Lesezeit wurde dann als Maßstab der durch die Fehler verursachten Störung genommen. Bei einem Vergleich der Ergebnisse der Tests stellte Johansson sowohl eine hohe Reliabilität der subjektiven Beurteilung fest als auch einen hohen Grad der Übereinstimmung zwischen subjektiven Urteilen und den Ergebnissen der objektiveren Aufgaben.

"The results ... show that native speakers may be able to give consistent judgments of acceptability for sentences containing learners' errors. This applies to trained as well as to untrained observers, as is demonstrated by the agreement between the teacher

group and the student group" (Johansson 1975:47).

Allerdings räumt auch Johansson ein, daß es außerordentlich schwierig ist, festzulegen, in welchem Grad Fehler die Kommunikation stören, da das Empfinden einer Störung von sehr vielen Faktoren abhängt. Johansson nennt: "type of speech situation, the receiver's age and educational level, general psychological characteristics of the receiver and the degree of his association with foreigners" (Johansson 1975:31). In der Realsituation wird also die Verständlichkeit einer Äußerung danach variieren, inwieweit beim Rezipienten metasprachliches Bewußtsein ausgebildet ist, um intralinguale Interferenzen korrekt zu dekodieren und ob er Erfahrungen hat mit dem Sprachverhalten ausländischer Sprecher. Darüberhinaus spielen auch außersprachliche, insbesondere soziale und psychologische Faktoren eine Rolle. Entscheidend ist, mit welcher Einstellung der Rezipient dem ausländischen Sprecher begegnet, welche Motivation zur Kommunikation vorliegt, wie intensiven Kontakt er wünscht etc.; das gilt sowohl für die Verständlichkeit als auch für die Irritation.

Da die Beurteilung pragmatischer Kategorien von Bewerter zu Bewerter unterschiedlich ausfallen kann, ist es m.E. ratsam, neben dem Aspekt der kommunikativen Angemessenheit der Äußerung korrektiv den Aspekt der sprachlichen Korrektheit zu bewerten, da - wie Kielhöfer schreibt - "Fehlerbewertung ohne linguistische Basis ... impressionistisch [ist]" (Kielhöfer 1975:240). Außerdem ergibt sich eine Bewertung nach kommunikativen und nach formalen Kriterien auch aus der Definition des Lernziels "Kommunikationsfähigkeit", das die linguistische Kompetenz einschließt. Ein weiterer Schritt zur Objektivierung der Bewertung ist eine möglichst eindeutige Definition von verschiedenen Leistungsstufen sowie ein vor jeder Prüfung stattfindendes Prüfer- / Korrektorentraining, da keine Definition semantisch so eindeutig sein kann, daß sie nicht subjektiv unterschiedlich interpretiert werden könnte. In einem Prüfertraining können diese unterschiedlichen Interpretationen offengelegt, diskutiert und einander angeglichen werden.

7.1 Bewertung der schriftlichen Leistung

Voraussetzung für die Formulierung einer Bewertungsanleitung ist eine Bestimmung der Lernziele. In Kapitel 5.3 hatte ich dargestellt, daß die Bestimmung der Lernziele von den kommunikativen Bedürfnissen der Adressaten ausgehen muß, d.h. es muß definiert werden, in welchen sozialen Situationen die Adressaten sich voraussichtlich bewegen werden, welche Rolle(n) sie dort einnehmen und zu welchen sprachlichen

Handlungen sie folglich befähigt werden müssen. Bezogen auf die von mir gewählte Adressatengruppe (Lerner in VHS-Kursen, die das Land der Zielsprache primär als Touristen besuchen) heißt dies, daß das Lernziel "Schriftlicher Ausdruck" sich auf das Schreiben kurzer Notizen oder Mitteilungen an ausländische Freunde / Bekannte und das Schreiben von Postkarten und privaten oder halbformellen Briefen beschränkt. In einem weiteren Schritt muß über das Kompetenzniveau entschieden werden. Wenn die Adressaten als Touristen mit den Angehörigen des Ziellandes z.B. ausschließlich funktionale Kontakte aufnehmen wollen (Essen bestellen, nach dem Weg fragen, Hotelzimmer buchen etc.), können die fremdsprachlichen Ausdrucksmittel stark eingeschränkt werden. Setzt man aber - wie ich es tue - darüberhinaus auch den Wunsch nach interpersonalen Kontakten sowie nach weitergehendem Informationsaustausch voraus, der auch soziale und politische Zusammenhänge berühren kann, so erfordert dies eine differenziertere Ausdrucksfähigkeit, die Einschränkungen in geringerem Umfang zuläßt.

Im folgenden werde ich mich mit drei Bewertungsanleitungen, die in den letzten Jahren zur Überprüfung der schriftlichen Leistung in kommunikativen Tests entwickelt wurden, auseinandersetzen und im Anschluß an diese Diskussion ein eigenes Modell für eine Bewertungsanleitung erstellen. Gemeinsam ist den drei Bewertungsanleitungen (d.h. den Anleitungen der Royal Society of Arts, des Specimen Test for Threshold Level und des VHS-Zertifikats), daß sie die schriftliche Leistung getrennt nach den Kategorien "formale Richtigkeit" und "kommunikative Angemessenheit" bewerten; als dritte Kategorie werden dann - je nach Bewertungsanleitung - unterschiedliche Kriterien genannt. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede - auch im Vergleich zu dem von mir vorgeschlagenen Modell - möchte ich durch die folgende Übersicht verdeutlichen:

<u>Royal Society of Arts</u>	formale Richtigkeit (<u>accuracy</u>). Hierzu gehören orthographische, morphologische, syntaktische u. lexikalische Fehler.	kommunikative Angemessenheit (<u>appropriacy</u>).	textbezogene Kriterien (<u>range</u> , <u>complexity</u>).
<u>Threshold Level</u>	formale Richtigkeit. Hierzu gehören morpho-syntaktische u. lexikalische Fehler.	kommunikative Effizienz.	Datum, Anrede und Schluß sowie idiomatische Redewendungen.
<u>VHS-Zertifikat</u>	formale Richtigkeit. Hierzu gehören orthographische und morphosyntaktische Fehler.	Angemessenheit des Ausdrucks. Hierzu gehören lexikalische Fehler und Verstöße gegen Situation und Kontext.	inhaltliche Erfüllung der Leitpunkte.
Von mir vorgeschlagenes Modell	formale Richtigkeit. Hierzu gehören lexikalische, morpho-syntaktische u. orthographische Fehler.	kommunikative Angemessenheit, Briefformalien, textbezogene Kriterien.	

Bevor ich das von mir vorgeschlagene Modell näher erläutere, möchte ich zunächst auf die drei anderen Bewertungsanleitungen eingehen.

Um in den Examinations in the Communicative Use of English as a Foreign Language der Royal Society of Arts auf Intermediate Level eingestuft zu werden, muß die schriftliche Leistung des Kandidaten der folgenden Beschreibung entsprechen:

"Accuracy ... Grammatical, lexical and orthographical accuracy is generally high, though some errors which do not destroy communication are acceptable. Handwriting is legible without undue effort.

Appropriacy ... Use of language is appropriate to function. Some adaptation of style to the particular context is demonstrated. The overall intention of the writer is always clear. Layout appropriate.

Range ... A fair range of language is available to the candidate. He is able to express himself clearly without distortion.

Complexity ... Texts will display simple organisation with themes and points linked and related" (R.S.A. o.J.:10).

Die Bewertungsanleitungen der R.S.A. berücksichtigen somit sowohl linguistische als auch kommunikative Kriterien sowie Kriterien der Textkohärenz. Diese drei Aspekte werden auch in die von mir vorgeschlagene Bewertungsanleitung eingehen, jedoch muß für meine Zielgruppe der Intermediate Level noch weiter ausdifferenziert werden. Die Tests der R.S.A. stufen die schriftlichen Leistungen der Kandidaten in drei Niveaus ein (Basic, Intermediate und Advanced Level); die von mir gewählte Zielgruppe ist jedoch homogener (3 bis 4 Lernjahre) und deshalb ist eine detaillierte Bewertungsanleitung mit Zwischenstufen für den Intermediate Level erforderlich.

In der Bewertungsanleitung zum Modelltest des Threshold Level, der im Leistungsniveau dem Intermediate Level entspricht, wird die schriftliche Leistung gleichfalls unter den beiden Aspekten "Kommunikation" und "Grammatik / Lexik" bewertet. "Anything which communicates the content of one of the five points demanded by the test [das sind die fünf Leitpunkte, Anm. von mir] is given one mark; if it is expressed in good English, ignoring minor errors, it is given 2 marks" (Groot/Harrison o.J.:7). Hinzu kommt dann noch je 1 Punkt für richtiges Datum, Anrede und Schluß, außerdem noch ein Bonus von maximal 2 Punkten für idiomatische Ausdrücke, die über das geforderte Minimum hinausgehen. Die Bewertungsanleitung besteht somit aus einer Dreierskala (0, 1, 2 Punkte), außer bei der Bewertung der Briefformalien wo nur 0 Punkte oder 1 Punkt vergeben werden können und dem Bonus. Das Raster für die Beurteilung der schriftlichen Leistung ist somit sehr grobmaschig, was sich aber für diesen Test durch die Definition des Lernziels Writing im Threshold Level rechtfertigen läßt; die Anforderungen an den schriftlichen Ausdruck sind im Threshold Level gering, da die Definition des Lernziels nur funktionale Kontakte vorsieht (d.h. Briefe an das Verkehrsamt, an Hotels etc.). Das von mir definierte Lernziel "Schriftlicher Ausdruck" geht jedoch über einen rein funktionalen Kontakt hinaus, und deshalb differenziert die von Groot/Harrison vorgeschlagene Dreierskala für meine Zwecke nicht hinreichend. Außerdem sollte jede Stufe nicht nur mit einer Punktzahl versehen sondern auch definiert werden; Groot/Harrison definieren aber nur das erreichbare Maximum.

Die Notwendigkeit einer semantisch möglichst eindeutigen Definition unterschiedlicher Stufen setzt jedoch der Anzahl der möglichen Stufen Grenzen, da eine eindeutige Formulierung von mehr als vier Stufen in diesem engen Rahmen (d.h. nur bezogen auf Intermediate Level) auf große Schwierigkeiten stößt. Stein schreibt hinsichtlich der Anzahl von Stufen in einer Bewertungsanleitung: "Drei Stufen ergeben nur eine geringe Differenzierung. Andererseits scheint eine differenziertere Gradierung als nach vier Stufen nicht möglich zu sein, wenn man jede Stufe nicht nur mit einer Ziffer versehen, sondern auch beschreiben will. Das haben wiederholte Versuche gezeigt" (Stein 1975:64). Die Notwendigkeit, die einzelnen Stufen von 0 bis 4 zu beschreiben, trifft sowohl auf die Kategorie "formale Richtigkeit" als auch auf die Kategorie "Kommunikation" zu, da sich die sprachliche Leistung im Hinblick auf diese beiden Kategorien nicht notwendigerweise auf dem gleichen Stand befinden muß. So gibt es durchaus Briefe, die zwar eine Reihe von formalen Fehlern aufweisen, bei denen jedoch das Verständnis nicht behindert und die Kommunikation nicht gestört ist.

Die Bewertungsanleitung für den Subtest "Schriftlicher Ausdruck" im VHS-Zertifikat wurde ebenfalls im Hinblick auf zwei Zielvorstellungen formuliert: Fähigkeit zu unbeeinträchtigter Kommunikation im Rahmen der vorgegebenen Sprachmittel sowie sprachliche Korrektheit des Ausdrucks. Sowohl für "Angemessenheit des Ausdrucks" wie für "Formale Richtigkeit" werden - im Unterschied zu den beiden oben dargestellten Bewertungsanleitungen - vier Leistungsstufen beschrieben (Das VHS-Zertifikat Französisch 1979:46f.). Außerdem werden hier lexikalische Fehler der Kategorie "Angemessenheit des Ausdrucks" zugeordnet. Es wird somit unterschieden zwischen morphologischen, syntaktischen und orthographischen Fehlern (formale Richtigkeit) und zwischen Ausdrucksfehlern. Letztere sind zunächst alle lexikalischen Fehler, dann die Wahl von Ausdrucksmitteln, die in dem gegebenen Kontext gegen den Charakter der Rolle verstossen oder die der Sprechintention widersprechen; schließlich gehören in die Kategorie "Angemessenheit des Ausdrucks" auch Verstöße gegen die Einheitlichkeit der Sprachebene. Zu diesen beiden Kategorien ("Angemessenheit des Ausdrucks" und "Formale Richtigkeit") kommt als dritte Kategorie noch die inhaltliche Angemessenheit hinzu, d.h. pro Leitpunkt des Briefes wird 1 Punkt vergeben, wenn die Ausführung inhaltlich der Aufgabenstellung entspricht.

Meine Erfahrungen bei der Prüferschulung für das VHS-Zertifikat

haben allerdings immer wieder gezeigt, daß Ausdrucksfehler sich bei der Analyse oft zugleich auch als Syntaxfehler erweisen, weil der unangemessene Gebrauch von Ausdrücken meist auch eine unangemessene Struktur erzeugt. Es stellt sich dann die Frage, welcher der beiden Kategorien der Fehler zuzuordnen ist. Wiegand-Kanzaki schreibt: "Haben wir theoretisch eine relativ klare Abgrenzung [zwischen den Kategorien "Angemessenheit des Ausdrucks" und "Formale Richtigkeit", Anm. von mir] geschaffen, stoßen wir doch in der Praxis immer wieder auf Schwierigkeiten, wenn wir sie anwenden wollen. Diese Schwierigkeiten kommen meistens daher, daß wir die Fehler der Prüfungsteilnehmer interpretieren müssen, d.h. wir müssen zu rekonstruieren versuchen, was der Teilnehmer ausdrücken wollte. Von dieser Rekonstruktion her können wir dann den Fehler erklären ... Erschwerend wirkt auch, daß besonders schwere Fehler sich meistens zu einer Art Konglomerat verbinden, bei dem Morphologie, Syntax und Ausdruck in gleicher Weise beteiligt sind" (Wiegand-Kanzaki o.J.:3).

Aufgrund dieser Schwierigkeit, bestimmte Fehler eindeutig der Kategorie "Angemessenheit des Ausdrucks" oder "Formale Richtigkeit" zuzuordnen, schlage ich in meiner Bewertungsanleitung eine andere Kategorisierung vor. Beim VHS-Zertifikat gehen eigentlich zwei Aspekte in die Kategorie "Angemessenheit des Ausdrucks" ein: ein linguistischer und ein kommunikativer. Zum einen handelt es sich um den lexikalischen Bereich (d.h. den propositionalen Gehalt der Äußerung), zum anderen um den Kommunikationsrahmen (d.h. um Rollen, Sprechintentionen, Erwartungen auf Seiten des Adressaten etc.). Clark (1972) warnt vor einer "Vermischung" linguistischer und kommunikativer Kriterien: "The mixing of communicative and linguistic criteria in a single ... rating scheme serves only to obscure the distinction between the two types of measurement and to decrease the validity of the test as a direct measure of communicative proficiency" (Clark 1972:126). Ich werde deshalb - in Anlehnung an die Formulierungen der Royal Society of Arts, die ich weiter oben zitiert habe - diese beiden Bereiche (d.h. Lexik und Kommunikation) trennen und lexikalische Fehler in die Kategorie "Formale Richtigkeit" aufnehmen³⁹⁾.

39) Die Entscheidung, lexikalische Fehler unter der formalen Richtigkeit aufzunehmen, ist natürlich in gewissem Grad willkürlich, da gerade sie die kommunikative Angemessenheit der Äußerung stark beeinflussen können. Sie erfolgt, um die linguistische Kompetenz getrennt von dem Aspekt der gelungenen Kommunikation zu bewerten.

Die zweite Kategorie meiner Bewertungsanleitung, die ich "Kommunikative Angemessenheit" nenne, beinhaltet den Aspekt der ungestörten Kommunikation und entspricht der Kategorie appropriacy in der Bewertungsanleitung der R.S.A. Neben dem dort aufgeführten Aspekt des Sprachgebrauchs in einem bestimmten Kontext werde ich in meiner Kategorie außerdem den Aspekt der Briefformalien und der Textkohärenz aufnehmen; letzteres wird in der Bewertungsanleitung der R.S.A. in der Kategorie complexity erfaßt. Auch der Aspekt der für das Verständnis angemessenen Informationsmenge zu jedem Leitpunkt, der im VHS-Zertifikat getrennt bewertet wird, geht in diese Kategorie ein. Dieses Zusammenfassen mehrerer Aspekte erfolgt, weil ich eine Bewertungsanleitung mit zwei Kategorien für leichter handzuhaben halte als eine mit drei Kategorien.

Unter "ungestörter Kommunikation" verstehe ich mit Wiegand-Kanzaki (wobei ich aber glaube, daß Korrektoren das eigene Hintergrundwissen nicht ausschalten können):

- "a) daß der Inhalt bei einmaligem Lesen völlig verständlich ist,
- b) daß es nicht notwendig ist, aus dem eigenen Hintergrundwissen und den inhaltlichen Vorgaben zu erschließen,
- c) daß das kontextuelle Erschließen nicht weiter geht als in der Muttersprache, d.h. wenn kontextuelles Erschließen dazu dient, Fehler zu berichtigen, ist die Kommunikation schon gestört"

(Wiegand-Kanzaki o.J.:7). Das bedeutet auch, daß der Adressat des Briefes - im Gegensatz z.B. zum Threshold Level - als ein im Umgang mit Ausländern nicht notwendigerweise geübter native-speaker gesehen wird.

Die Kategorie "Kommunikative Angemessenheit" der von mir entwickelten Bewertungsanleitung setzt sich aus den folgenden Einzelkriterien zusammen:

- Handelt es sich bei der schriftlichen Arbeit des Kandidaten um die Textsorte "Brief" hinsichtlich der jeweils zu erwartenden formalen Gestaltung? Hierzu gehören das Verbinden des durch die Leitpunkte vorgegebenen Inhalts zu einem kohärenten Text und das angemessene Anknüpfen und Beenden der Kommunikation.
- Ist die gegebene Information im Hinblick auf den Adressaten (d.h. entsprechend der Vorgabe/dem Schreibanlaß und den Leitpunkten) umfassend oder nur minimal?
- Erreicht der Schreiber im Hinblick auf den Adressaten sein kommunikatives Handlungsziel ganz, teilweise oder gar nicht?

- Entspricht die soziale und emotionale Tonlage dem Schreibanlaß? Was mit diesem Kriterium gemeint ist, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen. In einer Prüfung zum VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache lautete einer der Leitpunkte, nach denen ein Bewerbungsschreiben verfaßt werden sollte, "Ihr Alter". Ein Kandidat schrieb dazu: "Mein Alter immer noch leben und Sie begrüßen". Über die Verwechslung im Bereich der Lexik hinaus wird hier die Rollenerwartung verletzt; ein Bewerber um eine Anstellung läßt nicht von seinem Vater grüßen, ganz abgesehen davon, daß er ihn Unbekannten gegenüber nicht als "Alten" bezeichnen würde.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Einzelkriterien, die ich in dem Begriff "Kommunikationsrahmen" zusammenfasse, schlage ich folgende Bewertungsanleitung vor (wobei die Vergabe von 1 Punkt bedeutet, daß das Lernziel nicht mehr erreicht wurde):

A. Kommunikative Angemessenheit

- 3 Punkte: Der Kommunikationsrahmen des Briefes ist im Hinblick auf Textsorte, Information und Tonlage ohne Einschränkung erfaßt. Der Schreiber erreicht (entsprechend der Vorgabe und den 5 Leitpunkten) sein kommunikatives Handlungsziel völlig.
- 2 Punkte: Der Kommunikationsrahmen des Briefes ist im Hinblick auf Textsorte, Information und Tonlage erfaßt und nur an einigen Stellen (z.B. Anrede, Schlußformel und/oder unzureichende Information zu einem Leitpunkt) nicht umgesetzt. Der Schreiber wird aber dennoch eine (der Vorgabe entsprechende) briefliche Kommunikation mit dem Adressaten erreichen.
- 1 Punkt: Gegen den Kommunikationsrahmen ist verständnisstörend verstoßen worden (Verstöße gegen Tonlage und/oder keine Information zu zwei Leitpunkten). Die Erwartungen des Adressaten und/oder das Ziel des Schreibers (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) werden nicht mehr erreicht.
- 0 Punkte⁴⁰⁾: Der Schreibanlaß / das Thema ist völlig verfehlt oder die gegebene Information ist so unzureichend, daß eine Kommunikation (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) nicht zustande kommt.

40) Bei der Vergabe von 0 Punkten erübrigt sich die weitere Bewertung der Arbeit nach formalen Kriterien.

B. Formale Richtigkeit

- 3 Punkte: Der Brief weist in Lexik, Syntax, Morphologie und Orthographie keine oder nur wenige Fehler auf (die jedoch das Verständnis in keiner Weise beeinträchtigen).
- 2 Punkte: Der Brief enthält mehrere lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, die jedoch das Verständnis nicht oder höchstens an einigen wenigen Stellen beeinträchtigen.
- 1 Punkt: Der Brief enthält insgesamt so viele lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, daß die Verständlichkeit **stark** beeinträchtigt wird.
- 0 Punkte: Der Brief ist aufgrund lexikalischer und/oder morphosyntaktischer und/oder orthographischer Fehler in allen Teilen unverständlich.

Die Reihenfolge der Kategorien A und B soll dazu dienen, den Aspekt der kommunikativen Angemessenheit zuerst zu beurteilen bevor die einzelnen Fehler bewertet werden. Die Vergabe von 0 Punkten in der Kategorie B wird wohl nur selten zutreffen (und dann auch nur in der Kombination "Kategorie A: 1 Punkt, Kategorie B: 0 Punkte"). Die Anzahl der Fehler wurde durch das Kriterium der Verständlichkeit abgegrenzt, da ohne eine solche Abgrenzung die Einschätzung von "wenige Fehler", "mehrere Fehler" und "viele Fehler" zu subjektiv und willkürlich wäre. Dem Einwand, daß das Kriterium der Verständlichkeit damit zweimal bewertet wird, läßt sich entgegen, daß es in der Kategorie A ("Kommunikative Angemessenheit") um mehr geht, als um die reine Verständlichkeit der Äußerung.

Als Subtest in einer Testbatterie müssten dann die oben den einzelnen Leistungsstufen zugeordneten Punktwerte entsprechend dem Gewicht dieses Subtests multipliziert werden; sind z.B. im gesamten Test maximal 120 Punkte zu erreichen und ist der Subtest "Schriftlicher Ausdruck" mit 30 Punkten gewichtet, dann müßten die oben genannten Punktwerte mit 5 multipliziert werden.

Das von mir vorgeschlagene Bewertungsmodell unterscheidet sich somit in folgenden Punkten von den eingangs diskutierten Bewertungsanleitungen:

- statt einer Beurteilung anhand von drei Kategorien kann die schriftliche Leistung mit meinem Modell anhand von zwei Kategorien beurteilt

werden: sind die Äußerungen kommunikativ angemessen und sind sie formal korrekt? Diese beiden Parameter sind m.E. auf Intermediate Level ausreichend, um die schriftliche Leistung zu erfassen, und die Briefformalien sowie der Aspekt der Textkohärenz können unter der Kategorie "Kommunikative Angemessenheit" subsumiert werden. Ich vermute, daß durch diese Vereinfachung der Bewertungsanleitung eine zufriedenstellende interrater reliability erreicht werden kann; diese Frage werde ich in Kapitel 8 näher untersuchen.

- Im Gegensatz zur Bewertungsanleitung für das VHS-Zertifikat werden in meinem Modell lexikalische Fehler - analog zu den Bewertungsanleitungen der R.S.A. und des Threshold Level - der Kategorie "Formale Richtigkeit" zugerechnet. Durch diese Zuordnung ergibt sich die Möglichkeit, die kommunikative Effizienz der schriftlichen Äußerungen getrennt von dem Aspekt der auftretenden Fehler zu bewerten.
- In Anlehnung an das VHS-Zertifikat - und im Gegensatz zum Specimen Test und den Bewertungsanleitungen der R.S.A. - werden in meinem Modell Zwischenstufen definiert. Die Notwendigkeit, Leistungsstufen zu beschreiben, ergibt sich aus der Definition des Lernziels "Schriftlicher Ausdruck", die weiter reicht als die im Threshold Level definierte Fähigkeit und aus der von mir gewählten Adressatengruppe (Intermediate Level), die homogener ist als die der R.S.A.

7.2 Bewertung der mündlichen Leistung

In Kapitel 6.2.2 wurde das Verfahren dargestellt, durch eine inhaltliche - und bis zu einem gewissen Grad auch sprachliche - Steuerung der Äußerungen eine Objektivierung der Beurteilung zu erreichen.

Harris nennt noch folgende weitere Schritte, die zu einer Objektivierung beitragen: "... positive steps can be taken to achieve a tolerable degree of reliability for the scored interview. Chief among these are (1) providing clear, precise, and mutually exclusive behavioral statements for each scale point; (2) training the raters for their tasks; and (3) pooling the judgments of at least two raters per interview" (Harris 1969:85). Im folgenden werde ich ausführlich auf den ersten Punkt eingehen sowie einige Verfahren zur Definition von Leistungsstufen diskutieren und im Anschluß an diese Diskussion ein eigenes Modell vorschlagen.

Bei der Erstellung einer Bewertungsanleitung, die für jede Stufe eine

Beschreibung der erwarteten Leistung beinhaltet, wurde bis vor einigen Jahren die Sprechfertigkeit im allgemeinen als eine Fähigkeit gesehen, die sich aus den folgenden Komponenten zusammensetzt: Aussprache, Wortschatz, Strukturen (Morphosyntax) und Geläufigkeit. Manche Autoren fügten diesen Teilfertigkeiten noch das Hörverstehen als einen weiteren Aspekt der Sprechfertigkeit hinzu, so z.B. Edener (1975:76); auch die Bewertungsanleitung des FSI Oral Interview beinhaltet das Hörverstehen als eine eigene Kategorie (Oller 1979:323). Das Hörverstehen wurde meistens gemessen an der Fähigkeit, in normalem Tempo gesprochene Sprache zu verstehen und daran, ob der Prüfer während des Gesprächs seine Fragen des öfteren wiederholen mußte, um verstanden zu werden.

Auch Harris unterscheidet fünf Komponenten der Sprechfertigkeit: Pronunciation, Grammar, Vocabulary, Fluency und Comprehension (Harris 1969:84). Für jede dieser Teilfertigkeiten definiert er fünf Leistungsstufen, die von native speaker Kompetenz bis zu Null-Kenntnissen reichen. Diese Aufteilung in vier Komponenten - oder fünf Komponenten, falls das Hörverstehen auch bewertet wird - und eine Beschreibung der verschiedenen Leistungsstufen vorwiegend anhand linguistischer Kriterien kann als die "klassische" Bewertungsanleitung bezeichnet werden. Durch die Neubestimmung der Lernziele im Unterricht änderten sich jedoch in den letzten Jahren auch die Kriterien mit Hilfe derer die mündliche Leistung bewertet wird. Carroll (1980b) schreibt: "I do not believe that the assessment of accuracy or adequacy of performance in terms of these four linguistic aspects provides enough information to evaluate the totality of the performance, its effect in the communicative context in which it is performed, in fact, its communicative value. The mastery of linguistic tools is certainly a significant feature of the effectiveness of a communicative strategy and doubtless linguistic performance is correlated with communicative performance. But it is not synonymous with it. I believe that if we are to improve our techniques of assessing oral performance, we will have to incorporate into our model a systematic and detailed specification of requirements at the purposive, contextual and strategic level" (Carroll 1980b:1).

Die Bewertungsanleitungen für Das VHS-Zertifikat, den Specimen Test zum Threshold Level und die Tests der Royal Society of Arts führen neben dem Kriterium des korrekten Sprachgebrauchs das Kriterium der angemessenen Kommunikation ein, das über den Aspekt der Verständlichkeit der Äußerung auch die Situationsangemessenheit und die Rollen-

adäquanz berücksichtigt. Zur geglückten Kommunikation gehört nämlich nicht nur, daß verstanden wurde, was der Gesprächspartner sagen wollte, sondern auch, daß die Äußerung in der Situation angemessen und sozial akzeptabel ist. Pidgin English z.B. ist zwar meistens verständlich, kann aber beim Gesprächspartner Abwehrreaktionen hervorrufen und damit die Kommunikation behindern.

In den oben erwähnten Bewertungsanleitungen ist außerdem die Kategorie Hörverstehen nicht mehr aufgenommen worden; sie wird an anderer Stelle des Tests geprüft. Auch die Geläufigkeit ist im VHS-Zertifikat und in den Tests der R.S.A. nicht als eigene Kategorie enthalten, da sie nicht als Leistung an sich beurteilt wird; berücksichtigt werden hier die Aussprache und Intonation sowie die angemessene Beherrschung von Lexik und Strukturen. Damit ergibt sich für die drei Bewertungsanleitungen eine Bewertung der mündlichen Leistung anhand folgender Kriterien:

	<u>formale Richtigkeit</u>	<u>kommunikative Angemessenheit</u>	<u>Aussprache</u>	<u>weitere Kriterien</u>
<u>Threshold Level:</u>	<u>correctness</u> (<u>structure + vocabulary</u>)	<u>communication</u>	<u>pronunciation + fluency</u>	
<u>VHS-Zertifikat:</u>	inhaltliche Angemessenheit, formale Richtigkeit und kommunikative Effizienz		Aussprache	
<u>R.S.A.</u>	<u>accuracy.</u> Hierzu gehören: Aussprache, Intonation, gramm. und lexikalische Fehler	<u>appropriacy</u>		- Umfang des Wortschatzes (<u>range</u>); - Fähigkeit, unterschiedliche Themen u. Sprechintentionen zu verbalisieren (<u>flexibility</u>); - Umfang der Äußerung (<u>size</u>).

Van Ek schreibt hinsichtlich der Bewertung des mündlichen Ausdrucks auf Threshold Level - Niveau: "Because the threshold level is set up as a level of communicative ability, this should be the main criterion in the evaluation. If a candidate succeeds in "getting his message across" verbally in such a way that a native speaker of the foreign language may be supposed to have no difficulty in understanding the

message, his achievement is to be considered satisfactory. Formal correctness is only secondary to this criterion. As long as mistakes do not interfere with intelligibility little weight should be attached to them" (van Ek 1973:127). Gemäß diesen Richtlinien wird im Specimen Test die mündliche Äußerung - analog zur Bewertung der schriftlichen Leistung - anhand der beiden Kriterien communication und correctness gemessen. Jedes dieser beiden Kriterien ist mit einem Punkt gewichtet, sodaß eine kommunikativ angemessene und weitgehend korrekte Antwort 2 Punkte erhält. Das Zustandekommen der Kommunikation wird zuerst bewertet; bei Fehlern, die keine Kommunikation mehr ermöglichen, werden 0 Punkte vergeben und bei Fehlern, die die Kommunikation behindern, 1 Punkt. Zusätzlich werden global für den gesamten Test für Aussprache und Flüssigkeit je ein Bonus von bis zu 5 Punkten vergeben (Groot/Harrison o.J.:10).

Wie ich schon im vorangegangenen Kapitel über die Bewertung schriftlicher Leistungen ausgeführt habe, eignet sich die Bewertungsanleitung des Specimen Test nicht für meine Adressatengruppe, da sie nicht ausreichend differenziert. Die verschiedenen Leistungsstufen auf Intermediate Level müßten auch für die Bewertung der mündlichen Leistung einzeln beschrieben werden, wie z.B. in der Bewertungsanleitung zum VHS-Zertifikat. In meiner Bewertungsanleitung werde ich deshalb nur das allgemeine Prinzip des Specimen Test übernehmen, Kommunikation und formale Richtigkeit getrennt zu bewerten.

Im VHS-Zertifikat werden vier Leistungsstufen beschrieben, wobei die beiden Kriterien "Zustandekommen der Kommunikation" und "formale Richtigkeit" in einer Kategorie zusammengefaßt werden; zusätzlich wird im VHS-Zertifikat global für den gesamten Test dann noch die Aussprache mit Hilfe einer dreistufigen Skala bewertet. Dieses Verfahren, die ungestörte Kommunikation und die sprachliche Korrektheit zusammenzufassen, ist aber m.E. problematisch. Beide Aspekte sollten getrennt bewertet werden (wie in den Anleitungen der R.S.A. und des Specimen Test), da grammatische oder lexikalische Fehler die kommunikative Effizienz der Äußerung nicht notwendigerweise behindern.

In der von mir vorgeschlagenen Bewertungsanleitung wird die mündliche Leistung anhand von drei Kategorien beurteilt: soziokulturelle Angemessenheit und Wirksamkeit der Kommunikation (diese Kategorie heißt bei mir "Angemessenheit der Äußerung"); formale Richtigkeit; Aussprache und Intonation. Ich übernehme damit die Unterscheidung der R.S.A. in accuracy und appropriacy, bewerte jedoch Aussprache und Intonation in einer getrennten Kategorie, da einzelne Antworten oder Äußerungen nicht

immer ausreichendes sprachliches Material für eine angemessene Bewertung dieser beiden Aspekte bieten. Sie lassen sich m.E. besser global für den gesamten Test bewerten.

Die Kategorie "Angemessenheit der Äußerung" meiner Bewertungsanleitung unterteilt sich in die beiden folgenden Aspekte: inhaltliche Angemessenheit und Wahl des Ausdrucks; im Gegensatz zur Bewertungsanleitung des Specimen Test und den Tests der R.S.A. werden in dieser Kategorie somit auch lexikalische Fehler bewertet. Eine vor drei Jahren durchgeführte Erprobung des Specimen Test zum Threshold Level und der Bewertungsanleitungen hatte mir nämlich gezeigt, daß eine Subsumierung lexikalischer Fehler unter die Kategorie "formale Richtigkeit" bei der Bewertung der mündlichen Leistung die Gefahr mit sich bringt, lexikalische Fehler zweimal zu "bestrafen": einmal unter dem formalen Aspekt und einmal unter dem Aspekt der ungestörten Kommunikation.

Das Kriterium size der Bewertungsanleitung der R.S.A. werde ich nicht gesondert bewerten; es geht indirekt in die inhaltliche Angemessenheit der Äußerung ein. Die beiden Kriterien range und flexibility werden in der Kategorie "Wahl des Ausdrucks" indirekt mitbewertet. Die Kategorie "Angemessenheit der Äußerung" erlaubt somit nicht nur Aussagen darüber, ob der Kandidat inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen antwortet, sondern auch, ob die Äußerungen situations- und rollenadäquat sind und der Kandidat mit den ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln sein Kommunikationsziel erreicht.

Die zweite Kategorie "formale Richtigkeit" beinhaltet Morphologie und Syntax und besteht aus einer dreistufigen Beschreibung; eine Definition von 0 Punkten erscheint mir hier nicht sinnvoll, da schon bei der Vergabe von 1 Punkt das Verständnis der Äußerung aufgrund der Fehler nicht mehr gesichert ist.

Das von mir vorgeschlagene Modell zur Bewertung der mündlichen Leistung unterscheidet sich somit in den folgenden Punkten von den drei oben diskutierten Bewertungsanleitungen:

- Im Gegensatz zum VHS-Zertifikat (und analog zu den Anleitungen des Specimen Test und der Tests der R.S.A.) unterteilt sich mein Modell in drei Kategorien, die allerdings inhaltlich anders gefüllt sind als die Kategorien des Specimen Test und der R.S.A. Die Kategorie "formale Richtigkeit" der R.S.A. und des Specimen Test schließt lexikalische Fehler ein, während in meinem Modell lediglich morphosyntaktische Fehler in diese Kategorie fallen. Das Verfahren, lexikalische Fehler der Kategorie "Angemessenheit der Äußerung" zuzuordnen, vereinfacht m.E. die Bewertung, da es eine klare Trennung

zwischen Inhalt/Ausdruck und formaler Richtigkeit erlaubt. Diese Vereinfachung ist deshalb notwendig, weil die Bewertung nach jeder Antwort des Kandidaten erfolgt und deshalb eine zügige Beurteilung ermöglichen muß. Im folgenden Kapitel werde ich der Frage nachgehen, ob diese inhaltliche Füllung der Kategorien meines Modell eine zufriedenstellende interrater reliability erbringt.

- Im VHS-Zertifikat werden die inhaltliche Angemessenheit, die Effizienz der Kommunikation und die formale Richtigkeit der Äußerung in einer Kategorie zusammengefaßt. Beim Prüfertraining zu diesen Tests hat sich aber gezeigt, daß das Zusammenfassen formaler und kommunikativer Aspekte Probleme bei der Bewertung der Leistung aufwirft; auch Clark (1972:126) empfiehlt, linguistische und kommunikative Kriterien getrennt zu bewerten. Ich habe deshalb in meinem Modell die beiden Kategorien Inhalt/Kommunikation und formale Richtigkeit getrennt (analog zur Bewertungsanleitung des Specimen Test und der R.S.A.).
- Im Gegensatz zur Bewertungsanleitung des Specimen Test und der R.S.A. definiert mein Modell - analog zum VHS-Zertifikat - für jede der Kategorien verschiedene Leistungsstufen.

A. Angemessenheit der Äußerung

3 Punkte: Die Antwort ist inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen. Die Wahl des Ausdrucks ist ganz oder mit wenigen Ausnahmen sicher und treffend und erlaubt somit eine ungestörte Kommunikation.

2 Punkte: Die Antwort ist inhaltlich der Aufgabenstellung noch angemessen. Die Wahl des Ausdrucks ist an mehreren Stellen (aus der Sicht eines native speaker) ungewöhnlich, sie verhindert jedoch nicht ein Zustandekommen der Kommunikation.

1 Punkt: Die Wahl des Ausdrucks ist so ungewöhnlich, daß beim Hörer erhebliche Unsicherheit darüber entsteht, ob er die Äußerung richtig verstanden hat oder nicht (d.h. ob der inhaltliche Bezug zur Aufgabenstellung gegeben ist).

0 Punkte:⁴¹⁾ Die Kommunikation kommt auch ansatzweise nicht zustande.

41) Bei der Vergabe von 0 Punkten in der Kategorie "Angemessenheit der Äußerung" erübrigt sich die weitere Bewertung in den Kategorien B und C.

B. Formale Richtigkeit

- 3 Punkte: Die Antwort ist morphosyntaktisch völlig oder bis auf wenige Ausnahmen korrekt (die vereinzelt Fehler stören nicht das Verständnis).
- 2 Punkte: Morphosyntaktische Fehler stören an einigen Stellen das Verstehen der Äußerung, verhindern ein Verstehen jedoch nicht völlig.
- 1 Punkt: Das Verstehen der Äußerung ist durch morphosyntaktische Fehler so gestört, daß in der Realsituation eine Rückfrage unbedingt erforderlich wäre.

C. Aussprache und Intonation

- 3 Punkte: In Aussprache und Intonation treten keine Verstöße bzw. nur leichte muttersprachliche Interferenzen auf.
- 2 Punkte: Aussprache und Intonation weisen teilweise Verstöße bzw. muttersprachliche Interferenzen auf, stören aber insgesamt nicht das Verständnis.
- 1 Punkt: Aussprache und Intonation weisen häufige Verstöße bzw. starke muttersprachliche Interferenzen auf, erfordern aber insgesamt keine überdurchschnittliche Konzentration auf Seiten des Hörers.
- 0 Punkte: Aussprache und Intonation sind so stark verfremdet, daß außergewöhnliche Konzentration bzw. überdurchschnittliche Gewöhnung an den Umgang mit Ausländern für das Verstehen der Äußerungen erforderlich ist.

Bei der Formulierung der verschiedenen Leistungsniveaus war mir durchaus bewußt, daß Begriffe wie "ungestörte Kommunikation", "Zustandekommen der Kommunikation", das Verständnis "stören" oder "behindern" und "ungewöhnliche Konzentration" von den Bewertern unterschiedlich interpretiert werden können. Dieses Problem der subjektiven Interpretation stellt sich notgedrungen bei jeder Definition von Leistungsstufen, die pragmatische Aspekte einschließt und kann nur durch ein Prüfertraining weitgehend ausgeglichen werden. Diese Notwendigkeit des Prüfertrainings gilt auch für die Bewertung der schriftlichen Leistung.

Als Subtest in einer Testbatterie müßte auch dieser Test zum mündlichen Ausdruck - wie der Test zum schriftlichen Ausdruck - dem Lernziel gemäß gewichtet werden. Dadurch können sich die in jeder Stufe zu erreichenden Punkte gegenüber den oben genannten erhöhen.

8. Erprobung der Tests und der Bewertungsanleitungen

In Kapitel 6 hatte ich Testaufgaben zur Überprüfung der interaktiven Kommunikationsfähigkeit vorgeschlagen, die m.E. das Kriterium der Validität erfüllen und die durch die Standardisierung der Aufgabe eine gewisse Auswertungsobjektivität ermöglichen; diese Auswertungsobjektivität ist Voraussetzung für eine reliable Leistungsbewertung. Diese Standardisierungsverfahren bei den Testaufgaben sowie die von mir in Kapitel 7 entwickelten Bewertungsanleitungen tragen m.E. zu einer zufriedenstellenden Reliabilität bei. Um zu untersuchen, ob sich für diese Vermutung Anhaltspunkte finden lassen, habe ich sowohl die Tests als auch die Bewertungsanleitungen einer Erprobung unterzogen, die ich im folgenden darstellen werde.

8.1 Erprobung der Tests

Die Durchführung der Tests zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck fand im Institut Français in Frankfurt und in den Volkshochschulen Sulzbach und Saarbrücken statt. Die 4 Teilnehmer aus den Kursen am Institut Français befanden sich auf Stufe 6 und 7 (d.h. 3 Lernjahre bzw. 3 1/2 Lernjahre bei zweimal 1 1/2 Std. Unterricht pro Woche); die 15 Teilnehmer aus den Volkshochschul-Kursen waren auf der Zertifikatsstufe (d.h. im 7. Semester bei einmal 1 1/2 Std. Unterricht pro Woche). Die Teilnehmer in den Französischkursen des Institut Français waren Null-Anfänger, während die Teilnehmer der Volkshochschul-Kurse z.T. Vorkenntnisse aus der Schulzeit besaßen. Die 15 Briefe und die 12 Transkriptionen der Tonbandaufnahmen der mündlichen Prüfung⁴²⁾ befinden sich im Anhang; drei der im Institut Français gemachten Aufnahmen und drei der Briefe habe ich nicht in die Untersuchung aufgenommen, da sie als Unterlagen für das vor der Bewertung stattfindende Prüfertraining dienen sollten.

Die sich an jede Prüfung anschließende Diskussion mit den Teilnehmern ergab, daß die Aufgaben in der schriftlichen und der mündlichen Prüfung von den Teilnehmern als relevant, realitätsnah und im Niveau angemessen empfunden wurden, obwohl die tatsächlich erbrachten sprachlichen Leistungen die letzte Aussage nicht immer bestätigen. Auch die Länge der mündlichen Prüfung wurde von allen als angemessen empfunden;

42) Diese Transkriptionen geben allerdings die tatsächlich stattgefundene Kommunikation zwischen Teilnehmer und Prüfer nur ungenügend wieder, da sie extraverbale Äußerungen sowie phonetische Phänomene (Tonhöhe, Tonintensität und Intonation) nicht aufzeigen.

dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen einer Untersuchung von Clark (1978b:227), der schreibt, daß die Teilnehmer ein Interview von fünf bis sieben Minuten oft als zu kurz empfanden.

Auch das von mir in der mündlichen Prüfung gewählte Verfahren, den Kandidaten das Gespräch beginnen zu lassen, wurde allgemein positiv beurteilt, obwohl bei den meisten Teilnehmern die sprachliche Leistung in diesem Teil der Prüfung deutlich unter der Leistung im zweiten Teil liegt. Es scheint, daß im Unterricht die Initiierung des Gesprächs zu oft vom Kursleiter ausgeht und somit den Teilnehmern nicht ausreichend Gelegenheit gegeben wird, Gespräche zu beginnen und Fragen zu stellen, obwohl dies einen wichtigen Teil der interaktiven Kommunikationsfähigkeit darstellt.

8.2 Erprobung der Bewertungsanleitungen

Nach der Erprobung der Tests habe ich an den Volkshochschulen Saarbrücken und Karlsruhe meine Bewertungsanleitungen einer Erprobung unterzogen; Grundlage der Bewertung waren die Briefe aus der Erprobung der Tests und die Tonbandaufnahmen der Prüfungsgespräche. Die Bewerter in beiden Gruppen waren sowohl Muttersprachler als auch Deutsche, die keine Erfahrungen mit Prüfungen (wie z.B. dem VHS-Zertifikat) hatten, denn solche Vorerfahrungen hätten die Ergebnisse meiner Untersuchung verfälscht. Die Gruppe in Saarbrücken (10 Kursleiter) bewerteten die Briefe (1) - (15) und die Prüfungsgespräche (1) - (4). Die Gruppe in Karlsruhe (8 Kursleiter) bewerteten beim ersten Durchgang die Briefe (1) - (10) und die Prüfungsgespräche (1) - (7); außerdem wurden in einem sechs Wochen später durchgeführten zweiten Bewertungsdurchgang die Briefe (1) - (10) und die Prüfungsgespräche (1) - (6) noch einmal bewertet. Die Anzahl der Teilnehmer aus beiden Gruppen erlaubt zwar keine statistisch repräsentativen Aussagen, die Ergebnisse zeigen aber dennoch - auch aufgrund der erreichten Korrelationen - einen gewissen Trend auf.

Das ursprünglich für jede Gruppe von mir vorgesehene Prüfertraining anhand von drei Briefen und drei Tonbandaufnahmen mußte aus zeitlichen Gründen erheblich gekürzt werden. In Saarbrücken konnte nur ein Brief und eine Aufnahme gemeinsam bewertet und diskutiert werden, in Karlsruhe zwei Briefe und eine Aufnahme. Nach dieser gemeinsamen Bewertung, bei der die Vergabe der einzelnen Punkte diskutiert wurde, bewertete jeder Teilnehmer einzeln und ohne weitere Rücksprachen die Briefe und die Prüfungsgespräche.

Vor der Darstellung der Korrelationen zwischen den einzelnen Bewertern möchte ich noch einmal darauf hinweisen, daß offene Aufgabenformen selbstverständlich nicht die gleiche Reliabilität aufweisen können wie geschlossene oder halboffene Aufgabenformen. Oller (1979:392) bezeichnet Korrelationen von über 0.50 bei der Bewertung der Schreib- und der Sprechfertigkeit als eine zufriedenstellende Reliabilität und für Mullen (1980:97) bedeuten Korrelationen von 0.70 und darüber eine hohe Reliabilität bei der Bewertung der Sprechfertigkeit.

Außerdem möchte ich vor der Darstellung der Korrelationen kurz auf das Problem der statistischen Verfahren zur Ermittlung der Reliabilität der Bewertung eingehen. Das Merkmal "Bewertung" liegt in k (=Anzahl der Bewerter) Stichproben vor. Jede der Stichproben hat den Umfang m (=Anzahl der Kandidaten). Es handelt sich nicht um unabhängige Stichproben, denn jeder Bewerter bewertet die Testergebnisse der gleichen Kandidaten, sondern um verbundene Stichproben. Ob die zu bewertende Eigenschaft auf einer kontinuierlichen metrischen Skala gemessen werden könnte, mag strittig sein; unstrittig ist jedoch, daß es sich bei den Bewertungen auf der vorgesehenen Skala von 1 bis 4 um ein rangskaliertes Merkmal handelt.

Für eine solche Struktur hält die Statistik zur Prüfung auf Unterschiede bzw. Übereinstimmungen das Verfahren von Friedman (1937) bereit. Es handelt sich um ein verteilungsfreies Verfahren zur Beurteilung der zentralen Tendenzen bei mehreren abhängigen Stichproben. Da das Verfahren allerdings davon ausgeht, daß die Bewertungen eines Kandidaten durch alle Bewerter der Größe nach geordnet werden können, muß man feststellen, daß es für das vorliegende Problem nicht angewendet werden kann. So treten z.B. bei dem Brief (1) unter den 10 Bewertern (Gruppe Saarbrücken) in der Kategorie A nur die Punktzahlen 2 (zweimal) und 3 (achtmal) auf. Eine Variante des Friedman-Tests läßt nur wenige Werte gleichen Ranges (in der Statistik ties genannt) zu; da jedoch für meine Bewertungsanleitung nur eine Skala mit wenigen Werten praktikabel war, konnte ein massives Auftreten von ties nicht verhindert werden. Als Ersatz für den Friedman-Test wurden deshalb die paarweisen Korrelationen berechnet⁴³⁾, und zwar wegen der oben genannten Probleme nicht der Spearmansche Rangkorrelationskoeffizient, sondern der Pearsonsche Korrelationskoeffizient, obwohl keine metrisch skalierten Merkmale vorliegen. Daher handelt es sich bei der vorliegenden

43) Das Computerprogramm hat Herr Teichmann, Leiter der Prüfungszentrale der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, geschrieben.

statistischen Analyse nur um eine Analyse mit beschreibendem Charakter. Zufallskritische Verfahren konnten aus den oben genannten Gründen nicht angewendet werden.

In der Testliteratur wird häufig von der Annahme ausgegangen (vgl. z.B. Kielhöfer 1975:240 und Neuner 1979b:208), daß die Bewertung nach pragmalinguistischen Kategorien, d.h. die Bewertung der kommunikativen Angemessenheit der Äußerung, subjektiver ausfällt als die Bewertung nach formalen Kriterien. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich die Korrelationen zwischen den Bewertern getrennt für die Kategorie A (kommunikative Angemessenheit) und die Kategorie B (formale Richtigkeit) berechnet, und die Ergebnisse der statistischen Analysen zeigen, daß diese weit verbreitete Annahme keineswegs so pauschal zutrifft; dies gilt sowohl für die Bewertung der schriftlichen als auch der mündlichen Leistungen.

8.2.1 Bewertung der schriftlichen Leistung

Die folgenden Tabellen 1(A) und 1(B) zeigen die Korrelationen zwischen den 10 Bewertern aus Saarbrücken für die Bewertung der Briefe (1) - (15), getrennt nach Kategorie A (kommunikative Angemessenheit) und Kategorie B (formale Richtigkeit). Die Korrelationen sind niedriger als in der Gruppe aus Karlsruhe, was daran liegen mag, daß das Prüfertraining in Saarbrücken nur anhand eines Briefes durchgeführt werden konnte. Die mittlere Korrelation bei der Bewertung der Briefe ist in Kategorie A etwas höher als in Kategorie B.

Die Tabellen 2(A) und 2(B) zeigen die Korrelationen zwischen den 8 Bewertern aus Karlsruhe beim ersten Durchgang. Hier ist die Übereinstimmung zwischen den Kursleitern bei der Bewertung der Briefe (1) - (10) zufriedenstellend: bei den Briefen (2), (7) und (9) stimmen alle Bewerter überein; bei den restlichen Briefen stimmen 7 aus 8 Bewertern überein (vgl. die Punktvergabe in Tabelle B im Anhang). Der Grund für die besseren Werte kann darin liegen, daß in Karlsruhe das Prüfertraining anhand von zwei Briefen durchgeführt werden konnte. Ein Phänomen, das ich mir nicht erklären kann, ist die - im Vergleich zu der Punktvergabe der Gruppe in Saarbrücken - fast durchgehend strengere Bewertung der Briefe (1) und (10) (vgl. Tabelle A und Tabelle B im Anhang). Auffällig ist auch, daß bei der Bewertung der Briefe - im Gegensatz zur Bewertung der mündlichen Leistungen - die mittlere Korrelation in der Kategorie B deutlich höher liegt als in der Kategorie A (kommunikative Angemessenheit).

GRUPPE SAARBRUECKEN							<u>KAT. A</u>			
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
1 ¹⁾	1.000									
2	0.533	1.000								
3	0.853	0.659	1.000							
4	0.866	0.431	0.739	1.000						
5	1.000	0.533	0.853	0.866	1.000					
6	0.522	0.334	0.334	0.452	0.522	1.000				
7	1.000	0.533	0.853	0.866	1.000	0.522	1.000			
8	0.904	0.508	0.771	0.807	0.904	0.472	0.904	1.000		
9	0.533	-0.020	0.318	0.431	0.533	0.334	0.533	0.508	1.000	
10	0.756	0.342	0.645	0.600	0.756	0.642	0.756	0.730	0.342	1.000

) = Bewerter 1

MK = 0.628

Tabelle 1(B)

GRUPPE SAARBRUECKEN							<u>KAT. B</u>			
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
B1	1.000									
B2	0.681	1.000								
B3	1.000	0.681	1.000							
B4	1.000	0.631	1.000	1.000						
B5	0.650	0.443	0.650	0.650	1.000					
B6	0.498	0.071	0.498	0.498	0.463	1.000				
B7	1.000	0.681	1.000	1.000	0.650	0.498	1.000			
B8	0.650	0.443	0.650	0.650	1.000	0.463	0.650	1.000		
B9	0.105	0.050	0.105	0.105	0.161	0.464	0.105	0.161	1.000	
B10	1.000	0.681	1.000	1.000	0.650	0.498	1.000	0.650	0.105	1.000

MK = 0.592

Tabelle 2(A) (1.Durchgang)

GRUPPE KARLSRUHE								<u>KAT. A</u>
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	1.000	1.000						
B3	1.000	1.000	1.000					
B4	1.000	1.000	1.000	1.000				
B5	0.804	0.804	0.804	0.804	1.000			
B6	0.509	0.509	0.509	0.509	0.263	1.000		
B7	0.867	0.867	0.867	0.867	0.728	0.284	1.000	
B8	1.000	1.000	1.000	1.000	0.804	0.509	0.867	1.000

MK = 0.775

Tabelle 2(B) (1.Durchgang)

GRUPPE KARLSRUHE								<u>KAT. B</u>
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.667	1.000						
B3	0.667	1.000	1.000					
B4	0.667	1.000	1.000	1.000				
B5	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000			
B6	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000		
B7	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
B8	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.910

Sechs Wochen nach dem ersten Bewertungsdurchgang wurden die Briefe (1) - (10) von der Gruppe in Karlsruhe noch einmal bewertet. Wieder fand ein kurzes Prüfertraining statt, d.h. vor der eigentlichen Bewertung wurde ein Brief gemeinsam bewertet und die von der Mehrheit abweichenden Punktvergaben diskutiert. Der Bewerter B5 konnte an dieser zweiten Sitzung nicht teilnehmen.

Die folgenden Tabellen 2'(A) und 2'(B) (2.Durchgang) zeigen die Korrelationen zwischen den 7 Kursleitern in Karlsruhe (Bewertung Brief). Sie weisen - im Vergleich zu den während des ersten Durchgangs erzielten Werten - eine höhere Übereinstimmung zwischen den Kursleitern auf. Diese Übereinstimmung erklärt sich m.E. durch die größere Vertrautheit mit der Bewertungsanleitung beim zweiten Durchgang. Bei den Briefen (2), (4), (6), (7) und (10) stimmen alle Bewerter überein (vgl. die Tabelle BB im Anhang), während dies beim ersten Durchgang nur bei den Briefen (2), (7) und (9) der Fall war.

Außerdem ist auch hier - wie beim ersten Durchgang - auffällig, daß bei der Bewertung der schriftlichen Leistungen die mittlere Korrelation in der Kategorie B deutlich höher ist als in der Kategorie A.

Tabelle 2'(A) (2.Durchgang)

GRUPPE KARLSRUHE

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B6	B7	B8
B1	1.000						
B2	0.753	1.000					
B3	0.753	1.000	1.000				
B4	0.753	1.000	1.000	1.000			
B6	0.818	0.895	0.895	0.895	1.000		
B7	0.449	0.815	0.815	0.815	0.674	1.000	
B8	0.753	1.000	1.000	1.000	0.895	0.815	1.000

MK = 0.822

Tabelle 2'(B) (2.Durchgang)

GRUPPE KARLSRUHE

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B6	B7	B8
B1	1.000						
B2	1.000	1.000					
B3	1.000	1.000	1.000				
B4	1.000	1.000	1.000	1.000			
B6	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000		
B7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
B8	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 1.000

8.2.2 Bewertung der mündlichen Leistung

Die folgende Tabelle C stellt die Bewertungen der Prüfungsgespräche (1) - (4) durch die Gruppe in Saarbrücken den Bewertungen der gleichen Aufnahmen durch die Gruppe in Karlsruhe gegenüber. Auffällig ist, daß die Gruppe in Karlsruhe - mit Ausnahme der Aufnahme (1) - bei der Bewertung nach Kategorie B (formale Richtigkeit) strenger vorging als die Gruppe in Saarbrücken. Besonders deutlich wird dies bei der Aufnahme (2), wo die Gruppe in Karlsruhe bis zu 11 Punkte weniger vergibt als die Gruppe in Saarbrücken. Dieses Phänomen, daß die Gruppen untereinander zufriedenstellend korrelieren (interrater reliability), aber dennoch als Gruppen voneinander abweichen, kann ich mir nicht erklären; ich hatte vielmehr vermutet, daß eine Abweichung aufgrund strengerer Bewertung eher durch einzelne Bewerter innerhalb jeder Gruppe auftreten würde.

Vergleich der Bewertung der ersten 4 Aufnahmen in Saarbrücken und Karlsruhe.
(Gesamtpunkte in der Kategorie A und der Kategorie B)

Bewerter:	Aufnahme Nr.: Saarbrücken								Karlsruhe							
	(1)		(2)		(3)		(4)		(1)		(2)		(3)		(4)	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
B1	46	36	45	43	40	42	44	36	44	35	44	35	40	41	44	37
B2	46	38	45	43	38	42	46	42	46	36	45	37	40	42	46	38
B3	46	37	45	44	39	42	46	39	46	38	45	36	42	42	46	37
B4	45	39	45	42	39	43	45	41	45	38	45	36	41	43	44	37
B5	46	39	45	44	39	43	46	39	47	40	45	36	41	40	46	35
B6	45	40	44	42	41	43	44	38	44	37	45	37	41	41	45	37
B7	45	37	45	45	38	43	45	36	43	37	45	38	41	41	46	35
B8	46	39	45	44	39	43	46	39	47	38	45	33	41	40	45	38
B9	45	40	45	44	40	44	44	41								
B10	46	37	45	44	40	42	46	39								

Die folgenden Tabellen 3 - 6 zeigen die Korrelationen zwischen den 10 Bewertern in Saarbrücken bei der Bewertung der mündlichen Leistungen, getrennt nach Kategorie A und Kategorie B. Bei der Bewertung der mündlichen Leistung wird - im Gegensatz zur Bewertung des Briefes, wo die Punkte global für den gesamten Brief vergeben werden - jede der 16 Aufgaben des Prüfungsgesprächs einzeln (und getrennt nach den Kategorien A und B) bewertet; nur in der Kategorie C (Aussprache und Intonation) wird das Gespräch als ganzes bewertet. Die Tabellen 3 - 6 basieren somit auf den für jeden Kandidaten in den Kategorien A und B addierten Gesamtpunkten (vgl. die Tabellen D1 - D4 im Anhang). Die unterschiedlich hohen mittleren Korrelationen bei der Bewertung der vier Aufnahmen erklären sich damit, daß in meiner Bewertungsanleitung nur 4 Stufen der Bewertung vorgesehen sind; vergibt ein Bewerter z.B. 3 Punkte und ein anderer 2 Punkte für die gleiche sprachliche Leistung, dann ist diese Abweichung um einen Punkt eine 33% Abweichung. Jede Abweichung schlägt sich somit deutlich in den mittleren Korrelationen nieder.

Die mittlere Korrelation von 0.578 in der Kategorie B der Aufnahme Nr.4 erklärt sich durch die Tatsache, daß ich die Korrelationen getrennt für die Kategorien A und B berechnet habe. Bei der Aufnahme Nr.4 hat der Bewerter B4 bei der Aufgabe (12) in der Kategorie A 2 Punkte vergeben und in der Kategorie B 3 Punkte, während die anderen in A 3 Punkte und in B 2 Punkte vergeben haben (vgl. Tabelle D4 im Anhang). Dies wäre normalerweise keine Abweichung, da für den Gesamtpunkt die Punkte aus den drei Kategorien addiert werden, ist aber eine Abweichung bei der nach Kategorie A und B getrennten Berechnung.

Die mittleren Korrelationen bei der Bewertung der mündlichen Leistungen zeigen, daß die interrater reliability bei der Hälfte der Aufnahmen in der Kategorie A etwas höher ist als in der Kategorie B; der Durchschnitt der mittleren Korrelationen für die Aufnahmen Nr.1 - Nr.4 liegt bei der Gruppe aus Saarbrücken bei 0.797 für die Kategorie A und bei 0.755 für die Kategorie B.

Tabelle 3(A)

Aufnahme Nr.1 / Kategorie A

GRUPPE SAARBRUECKEN		AUFNAHME NR. 1										KAT. A	
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000												
B2	0.429	1.000											
B3	0.429	1.000	1.000										
B4	0.303	0.787	0.787	1.000									
B5	0.429	1.000	1.000	0.787	1.000								
B6	-0.182	0.303	0.303	0.590	0.303	1.000							
B7	0.303	0.787	0.787	0.590	0.787	0.179	1.000						
B8	0.429	1.000	1.000	0.787	1.000	0.303	0.787	1.000					
B9	0.303	0.663	0.787	0.590	0.787	0.179	1.000	0.787	1.000				
B10	0.429	1.000	1.000	0.787	1.000	0.303	0.787	1.000	0.787	1.000			

MK = 0.649

Tabelle 3(B)

Aufnahme Nr.1 / Kategorie B

GRUPPE SAARBRUECKEN		AUFNAHME 1										KAT. B	
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000												
B2	0.149	1.000											
B3	0.234	0.870	1.000										
B4	0.364	0.618	0.764	1.000									
B5	0.364	0.618	0.764	0.746	1.000								
B6	0.289	0.775	0.674	0.378	0.630	1.000							
B7	0.234	0.870	1.000	0.764	0.764	0.674	1.000						
B8	0.364	0.878	0.764	0.492	0.746	0.882	0.764	1.000					
B9	0.577	0.462	0.674	0.630	0.630	0.500	0.674	0.630	1.000				
B10	0.234	0.870	1.000	0.764	0.764	0.674	1.000	0.764	0.674	1.000			

MK = 0.643

Tabelle 4(A)

Aufnahme Nr.2 / Kategorie A

GRUPPE SAARBRUECKEN		AUFNAHME NR. 2										KAT. A
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
B1	1.000											
B2	1.000	1.000										
B3	1.000	1.000	1.000									
B4	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000							
B5	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000						
B6	0.931	0.931	0.931	0.931	0.931	0.931	1.000					
B7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.931	1.000				
B8	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.931	1.000	1.000			
B9	1.000	0.842	1.000	1.000	1.000	1.000	0.931	1.000	1.000	1.000		
B10	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.931	1.000	1.000	1.000	1.000	

MK = 0.983

Tabelle 4(B)

Aufnahme Nr.2 / Kategorie B

GRUPPE SAARBRUECKEN		AUFNAHME NR. 2										KAT. B
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000											
B2	0.709	1.000										
B3	0.856	0.856	1.000									
B4	0.870	0.592	0.745	1.000								
B5	0.856	0.856	1.000	0.745	1.000							
B6	0.703	0.928	0.843	0.592	0.843	1.000						
B7	0.713	0.713	0.832	0.620	0.832	0.768	1.000					
B8	0.856	0.856	1.000	0.745	1.000	0.843	0.832	1.000				
B9	0.856	0.742	1.000	0.745	1.000	0.843	0.832	1.000	1.000			
B10	0.856	0.856	1.000	0.745	1.000	0.843	0.832	1.000	1.000	1.000		

MK = 0.839

Tabelle 5(A)

Aufnahme Nr.3 / Kategorie A

GRUPPE SAARRUECKEN		AUFNAHME NR. 3										KAT. A
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000											
B2	0.934	1.000										
B3	0.967	0.966	1.000									
B4	0.889	0.894	0.928	1.000								
B5	0.967	0.966	1.000	0.928	1.000							
B6	0.877	0.907	0.935	0.935	0.935	1.000						
B7	0.934	0.927	0.966	0.894	0.966	0.907	1.000					
B8	0.967	0.966	1.000	0.928	1.000	0.935	0.966	1.000				
B9	0.917	0.898	0.967	0.889	0.967	0.961	0.934	0.967	1.000			
B10	1.000	0.934	0.967	0.889	0.967	0.877	0.934	0.967	0.917	1.000		

MX = 0.941

Tabelle 5(B)

Aufnahme Nr.3 / Kategorie B

GRUPPE SAARBRUECKEN										KAT. B	
AUFNAHME NR. 3											
B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000										
B2	0.897	1.000									
B3	0.951	0.951	1.000								
B4	0.951	0.951	1.000	1.000							
B5	0.951	0.951	1.000	1.000	1.000						
B6	0.951	0.951	1.000	1.000	1.000	1.000					
B7	0.951	0.951	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000				
B8	0.951	0.951	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000			
B9	0.907	0.861	0.949	0.949	0.949	0.949	0.949	0.949	1.000		
B10	0.897	0.897	0.951	0.951	0.951	0.951	0.951	0.907	1.000		

MK = 0.960

Tabelle 6(A)

Aufnahme Nr.4 / Kategorie A

GRUPPE SAARBRUECKEN		AUFNAHME NR. 4										KAT. A	
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		
B1	1.000												
B2	0.303	1.000											
B3	0.303	1.000	1.000										
B4	0.179	0.787	0.787	1.000									
B5	0.303	1.000	1.000	0.787	1.000								
B6	-0.277	0.218	0.218	0.462	0.218	1.000							
B7	0.179	0.787	0.787	0.590	0.787	0.462	1.000						
B8	0.303	1.000	1.000	0.787	1.000	0.218	0.787	1.000					
B9	0.092	0.567	0.655	0.832	0.655	0.667	0.832	0.655	1.000				
B10	0.303	1.000	1.000	0.787	1.000	0.218	0.787	1.000	0.655	1.000			

MK = 0.615

Tabelle 6(B)

Aufnahme Nr.4 / Kategorie B

GRUPPE SAARBRUECKEN				AUFNAHME NR. 4				KAT. B			
B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	310		
B1	1.000										
B2	0.149	1.000									
B3	0.655	0.423	1.000								
B4	0.218	0.358	0.524	1.000							
B5	0.655	0.423	1.000	0.524	1.000						
B6	0.149	0.333	0.618	0.423	0.618	1.000					
B7	0.333	0.149	0.655	0.509	0.655	0.745	1.000				
B8	0.555	0.423	1.000	0.524	1.000	0.618	0.655	1.000			
B9	0.509	0.087	0.778	0.492	0.778	0.423	0.509	0.778	1.000		
B10	0.655	0.423	1.000	0.524	1.000	0.618	0.655	1.000	0.778		
									1.000		

MK = 0.578

Die folgenden Tabellen 7 - 13 zeigen die paarweisen Korrelationen zwischen den acht Bewertern aus Karlsruhe im ersten Bewertungsdurchgang, getrennt nach Kategorie A und B. In Karlsruhe wurden 7 Prüfungsgespräche bewertet. Auch hier erklären sich die unterschiedlich hohen Korrelationen aus der Tatsache, daß eine Abweichung um einen Punkt eine 33% Abweichung darstellt (die Punktvergaben der einzelnen Bewerber befinden sich in den Tabellen E1 - E7 im Anhang).

Die niedrige mittlere Korrelation von 0.406 in der Aufnahme Nr.1 / Kategorie B erklärt sich damit, daß bei den Aufgaben (4), (7) und (10) 3 Bewerber (aus 8) jeweils 3 Punkte statt 2 Punkte vergeben haben und in der Aufgabe (11) 2 Punkte statt 3 Punkte (vgl. Tabelle E1 im Anhang).

In Tabelle 8(B) wird die mittlere Korrelation durch die Abweichung zwischen den Bewertern B8 und B3 beeinträchtigt; so vergibt z.B. bei Aufgabe (12) B3 in der Kategorie A 2 Punkte und in der Kategorie B 3 Punkte, während B8 die Punkte genau umgekehrt vergibt - im Normalfall wäre dies wiederum keine Abweichung, weil die Punkte am Ende addiert werden (vgl. die Tabelle E2 im Anhang).

Die mittlere Korrelation von 0.497 in Tabelle 9(B) erklärt sich dadurch, daß bei den Aufgaben (4) und (6) die eine Hälfte der Bewerber in der Kategorie B 3 Punkte vergeben hat und die andere Hälfte 2 Punkte (vgl. Tabelle E3 im Anhang).

Die mittleren Korrelationen sind - mit Ausnahme der Aufnahmen Nr.6 und Nr.7 - bei den Bewertern aus Karlsruhe in der Kategorie A deutlich höher als in der Kategorie B. Der Durchschnittswert der mittleren Korrelationen beträgt 0.762 für die Kategorie A und 0.580 für die Kategorie B.

Tabelle 7(A)

Aufnahme Nr.1

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 1

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.655	1.000						
B3	0.655	1.000	1.000					
B4	0.832	0.787	0.787	1.000				
B5	0.447	0.683	0.683	0.537	1.000			
B6	0.667	0.655	0.655	0.462	0.447	1.000		
B7	0.856	0.561	0.561	0.713	0.383	0.856	1.000	
B8	0.655	1.000	1.000	0.787	0.683	0.655	0.561	1.000

MK = 0.662

Tabelle 7(B)

AUFNAHME NR. 1

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.092	1.000						
B3	0.367	0.545	1.000					
B4	0.620	0.745	0.592	1.000				
B5	0.160	0.577	0.674	0.516	1.000			
B6	0.367	0.545	0.418	0.592	0.674	1.000		
B7	0.367	0.234	0.127	0.592	0.405	0.418	1.000	
B8	0.289	0.447	0.592	0.467	0.516	0.592	0.035	1.000

MK = 0.406

Tabelle 8(A)

Aufnahme Nr.2

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 2

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.931	1.000						
B3	0.775	0.832	1.000					
B4	0.931	1.000	0.832	1.000				
B5	0.931	1.000	0.832	1.000	1.000			
B6	0.931	1.000	0.832	1.000	1.000	1.000		
B7	0.931	1.000	0.832	1.000	1.000	1.000	1.000	
B8	0.931	1.000	0.832	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.937

Tabelle 8(B)

AUFNAHME NR. 2

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.784	1.000						
B3	0.617	0.545	1.000					
B4	0.617	0.545	0.333	1.000				
B5	0.583	0.561	0.218	0.655	1.000			
B6	0.528	0.709	0.234	0.856	0.561	1.000		
B7	0.460	0.313	0.149	0.745	0.498	0.592	1.000	
B8	0.398	0.383	-0.149	0.447	0.683	0.383	0.333	1.000

MK = 0.445

Tabelle 9(A)

Aufnahme Nr.3

GRUPPE KARLSRUHE								<u>KAT. A</u>	
AUFNAHME NR. 3									
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	
B1	1.000								
B2	0.894	1.000							
B3	0.889	0.909	1.000						
B4	0.941	0.954	0.940	1.000					
B5	0.816	0.842	0.940	0.874	1.000				
B6	0.941	0.954	0.940	1.000	0.874	1.000			
B7	0.941	0.954	0.940	1.000	0.874	1.000	1.000		
B8	0.941	0.954	0.940	1.000	0.874	1.000	1.000	1.000	

MK = 0.928

Tabelle 9(B)

								<u>KAT. B</u>	
AUFNAHME NR. 3									
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	
B1	1.000								
B2	0.358	1.000							
B3	0.364	0.745	1.000						
B4	0.493	0.592	0.545	1.000					
B5	0.378	0.775	0.577	0.674	1.000				
B6	0.238	0.878	0.655	0.493	0.630	1.000			
B7	0.238	0.618	0.655	0.764	0.630	0.492	1.000		
B8	0.126	0.516	0.577	0.405	0.500	0.630	0.373	1.000	

MK = 0.497

Tabelle 10(A)

Aufnahme Nr.4

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 4

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.655	1.000						
B3	0.655	1.000	1.000					
B4	0.333	0.655	0.655	1.000				
B5	0.655	1.000	1.000	0.655	1.000			
B6	0.462	0.787	0.787	0.462	0.787	1.000		
B7	0.655	1.000	1.000	0.655	1.000	0.787	1.000	
B8	0.832	0.787	0.787	0.462	0.787	0.590	0.787	1.000

MK = 0.718

Tabelle 10(B)

AUFNAHME NR. 4

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.313	1.000						
B3	0.418	0.870	1.000					
B4	0.418	0.592	0.709	1.000				
B5	0.528	0.705	0.784	0.784	1.000			
B6	0.418	0.592	0.709	0.709	0.784	1.000		
B7	0.367	0.620	0.367	0.367	0.437	0.367	1.000	
B8	0.592	0.467	0.592	0.592	0.705	0.592	0.289	1.000

MK = 0.526

Tabelle 11(A)

Aufnahme Nr.5

	GRUPPE KARLSRUHE							
	AUFNAHME NR. 5							
	KAT. A							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.907	1.000						
B3	0.907	1.000	1.000					
B4	0.907	1.000	1.000	1.000				
B5	0.907	1.000	1.000	1.000	1.000			
B6	0.709	0.843	0.843	0.843	0.843	1.000		
B7	0.951	0.949	0.949	0.949	0.949	0.772	1.000	
B8	0.907	1.000	1.000	1.000	1.000	0.843	0.949	1.000

MK = 0.920

Tabelle 11(B)

	GRUPPE KARLSRUHE							
	AUFNAHME NR. 5							
	KAT. B							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.894	1.000						
B3	0.847	0.951	1.000					
B4	0.847	0.951	0.897	1.000				
B5	0.949	0.949	0.907	0.907	1.000			
B6	0.807	0.910	0.851	0.851	0.872	1.000		
B7	0.791	0.904	0.868	0.868	0.832	0.840	1.000	
B8	0.904	0.791	0.758	0.758	0.832	0.730	0.763	1.000

Mk = 0.847

Tabelle 12(A)

Aufnahme Nr.6

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 6

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.061	1.000						
B3	0.271	0.583	1.000					
B4	0.256	0.775	0.942	1.000				
B5	0.256	0.775	0.942	1.000	1.000			
B6	-0.179	0.451	0.271	0.451	0.451	1.000		
B7	0.256	0.775	0.942	1.000	1.000	0.451	1.000	
B8	0.256	0.775	0.942	1.000	1.000	0.451	1.000	1.000

MK = 0.583

Tabelle 12(B)

AUFNAHME NR. 6

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.667	1.000						
B3	0.511	0.851	1.000					
B4	0.667	1.000	0.851	1.000				
B5	0.586	0.921	0.749	0.921	1.000			
B6	0.548	0.730	0.653	0.730	0.688	1.000		
B7	0.511	0.851	0.652	0.851	0.749	0.653	1.000	
B8	0.586	0.921	0.792	0.921	0.853	0.730	0.792	1.000

Mk = 0.730

Tabelle 13(A)

Aufnahme Nr. 7

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 7

KAT. A

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.808	1.000						
B3	0.808	1.000	1.000					
B4	0.808	1.000	1.000	1.000				
B5	0.358	0.537	0.537	0.537	1.000			
B6	0.056	0.293	0.293	0.293	0.222	1.000		
B7	0.808	1.000	1.000	1.000	0.537	0.293	1.000	
B8	0.507	0.683	0.683	0.683	0.303	0.429	0.683	1.000

ME = 0.583

Tabelle 13(B)

AUFNAHME NR. 7

KAT. B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
B1	1.000							
B2	0.593	1.000						
B3	0.553	0.882	1.000					
B4	0.356	0.750	0.882	1.000				
B5	0.496	0.405	0.493	0.405	1.000			
B6	0.475	0.480	0.545	0.480	0.367	1.000		
B7	0.553	0.882	1.000	0.882	0.493	0.545	1.000	
B8	0.553	0.832	1.000	0.882	0.493	0.545	1.000	1.000

ME = 0.610

Die folgenden Tabellen 7' - 12' zeigen die paarweisen Korrelationen beim zweiten Bewertungsdurchgang in Karlsruhe. Die Bewerter B2 und B8 konnten an diesem zweiten Durchgang nicht teilnehmen; außerdem konnten diesmal nur sechs Prüfungsgespräche bewertet werden (die von jedem Bewerter für jedes Gespräch vergebenen Punkte sind den Tabellen E'1 - E'6 im Anhang zu entnehmen).

Wie bei der zweiten Bewertung der schriftlichen Leistungen, ist auch bei der zweiten Bewertung der mündlichen Leistungen die größere Übereinstimmung zwischen den Bewertern auffällig. Auch hier diente wohl der erste Bewertungsdurchgang und die anschließende Diskussion als weiteres Prüfertraining, und die größere Vertrautheit mit der Bewertungsanleitung führte zu einer größeren Sicherheit. Bei den Aufnahmen Nr.1, Nr.2 und Nr.3 besteht eine vollkommene Übereinstimmung in der Kategorie A (kommunikative Angemessenheit) und bei der Aufnahme Nr.4 eine vollkommene Übereinstimmung in der Kategorie B.

Auffällig ist außerdem, daß - wie beim ersten Bewertungsdurchgang - die mittlere Korrelation bis auf Aufnahme Nr.6 in der Kategorie A höher war als in der Kategorie B. Dies steht im Gegensatz zu der eingangs erwähnten allgemeinen Vermutung, daß die Bewertung der kommunikativen Angemessenheit der Äußerung subjektiver ausfällt als die Bewertung nach formalen Kriterien.

Tabelle 7'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.1

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 1

KAT. A

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
E1	1.000					
B3	1.000	1.000				
B4	1.000	1.000	1.000			
B5	1.000	1.000	1.000	1.000		
B6	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

Mk = 1.000

Tabelle 7'(B) (2.Durchgang)

AUFNAHME NR. 1

KAT. B

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.832	1.000				
B4	0.832	1.000	1.000			
B5	0.832	1.000	1.000	1.000		
B6	0.590	0.832	0.832	0.832	1.000	
B7	0.832	1.000	1.000	1.000	0.832	1.000

MK = 0.841

Tabelle 8'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.2

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR. 2

KAT. A

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	1.000	1.000				
B4	1.000	1.000	1.000			
B5	1.000	1.000	1.000	1.000		
B6	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 1.000

Tabelle 8'(B) (2.Durchgang)

AUFNAHME NR.2

KAT. B

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.832	1.000				
B4	0.832	1.000	1.000			
B5	0.655	0.737	0.737	1.000		
B6	0.832	1.000	1.000	0.787	1.000	
B7	0.667	0.832	0.832	0.655	0.832	1.000

MK = 0.757

Tabelle 9'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.3

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR.3

KAT. A

	E1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	1.000	1.000				
B4	1.000	1.000	1.000			
B5	1.000	1.000	1.000	1.000		
B6	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 1.000

Tabelle 9'(B) (2.Durchgang)

AUFNAHME NR.3

KAT. B

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.856	1.000				
B4	0.856	1.000	1.000			
B5	0.655	0.764	0.764	1.000		
B6	0.745	0.870	0.870	0.618	1.000	
B7	0.856	1.000	1.000	0.764	0.870	1.000

MK = 0.772

Tabelle 10'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.4

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR.4

KAT.A

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.787	1.000				
B4	0.787	1.000	1.000			
B5	0.787	1.000	1.000	1.000		
B6	0.787	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	0.787	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.903

Tabelle 10'(B) (2.Durchgang)

KAT.B

AUFNAHME NR.4

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.667	1.000				
B4	0.667	1.000	1.000			
B5	0.667	1.000	1.000	1.000		
B6	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	0.667	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.849

Tabelle 11'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.5

GRUPPE KARLSRUHE

AUFNAHME NR.5

KAT.A

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.949	1.000				
B4	0.949	1.000	1.000			
B5	0.949	1.000	1.000	1.000		
B6	0.949	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	0.949	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.977

Tabelle 11'(B) (2.Durchgang)

AUFNAHME NR.5

KAT.B

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.951	1.000				
B4	1.000	0.951	1.000			
B5	1.000	0.951	1.000	1.000		
B6	0.949	0.907	0.949	0.949	1.000	
B7	1.000	0.951	1.000	1.000	0.949	1.000

MK = 0.955

Tabelle 12'(A) (2.Durchgang)

Aufnahme Nr.6

GRUPPE KARLSRUHE

KAT.A

AUFNAHME NR.6

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.845	1.000				
B4	0.902	0.942	1.000			
B5	0.902	0.942	1.000	1.000		
B6	0.902	0.942	1.000	1.000	1.000	
B7	0.902	0.942	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.929

Tabelle 12'(B) (2.Durchgang)

KAT.B

AUFNAHME NR.6

	B1	B3	B4	B5	B6	B7
B1	1.000					
B3	0.921	1.000				
B4	0.921	1.000	1.000			
B5	0.921	1.000	1.000	1.000		
B6	0.921	1.000	1.000	1.000	1.000	
B7	0.921	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

MK = 0.964

8.3 Ergebnis der Erprobung

Insgesamt läßt sich zu den Ergebnissen der Erprobung sagen, daß die Korrelationen zwischen den Kursleitern bei der Bewertung der schriftlichen und mündlichen Leistungen zwar unterschiedlich eng sind, die Durchschnittswerte der mittleren Korrelationen jedoch eine zufriedenstellende interrater reliability aufweisen. Zählt man die beim ersten Bewertungsdurchgang erreichten Korrelationen in den Kategorien A und B zusammen, so beträgt die mittlere Korrelation bei der Bewertung der schriftlichen Leistungen 0.610 in Saarbrücken und 0.843 in Karlsruhe. Auch bei der Bewertung der mündlichen Leistungen ist der Durchschnittswert aus den mittleren Korrelationen zufriedenstellend: 0.776 für die Gruppe in Saarbrücken und 0.671 für die Gruppe in Karlsruhe. Bei diesen Werten ist noch zu bedenken, daß die getrennte Berechnung der Korrelationen nach Kategorie A und Kategorie B die mittleren Korrelationen insofern etwas verschlechtert, als sich normalerweise bei der Vergabe der Gesamtpunkte (d.h. der Addition der Punkte aus A und B) eventuelle Abweichungen zwischen den Bewertern wieder ausgleichen können.

Die beim zweiten Durchgang in Karlsruhe erreichten mittleren Korrelationen betragen 0.911 für die Bewertung der schriftlichen Leistungen und 0.912 für die Bewertung der mündlichen Leistungen. Diese besseren Ergebnisse im zweiten Durchgang bestätigen meine Vermutung, daß die interrater reliability sich durch eine größere Vertrautheit der Bewerter mit den Bewertungsanleitungen erhöht. Die Bewertungsdurchgänge müßten allerdings mehrmals wiederholt werden - auch mit der Gruppe in Saarbrücken - um meine Vermutung zu bestätigen, daß sich diese zufriedenstellende interrater reliability auch bei weiteren Bewertungen erreichen läßt, d.h. daß die einzelnen Bewerter eine zufriedenstellende intrarater reliability aufweisen. Der durch eine administrative Entscheidung entstandene Termindruck hat es mir aber nicht erlaubt, die empirische Grundlage noch im Rahmen dieser Arbeit zu verbreitern.

9. Abschließende Bemerkungen

Tests, die die Kommunikationsfähigkeit valide überprüfen, weisen bei offenen Aufgabenformen zur Überprüfung der interaktiven Kommunikationsfähigkeit notwendigerweise eine geringere Objektivität und Reliabilität auf als paper-pencil-Tests mit geschlossenen und/oder halb-offenen Aufgaben. Dies bedeutet jedoch nicht, daß offene Aufgaben - unter bestimmten Bedingungen - nicht doch eine zufriedenstellende interrater reliability aufweisen können. Ziel dieser Arbeit war es, solche Testaufgaben und Bewertungsanleitungen für die Beurteilung der schriftlichen und der mündlichen Leistungen zu entwickeln, mit denen sich der Konflikt zwischen den Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts und den Gütekriterien der Testtheorie entschärfen lasse.

Um die Voraussetzungen zu zeigen, unter denen valide kommunikative Tests die sprachlichen Leistungen weitgehend objektiv und reliabel überprüfen, war es notwendig, in Kapitel 1 zunächst die Terminologie und die Gütekriterien der Testtheorie näher zu erläutern. In Form eines Forschungsberichts habe ich dann die Entwicklung der Linguistik und ihren Einfluß auf die Testkonstruktion dargestellt. Kapitel 2 erläutert den Zusammenhang zwischen taxonomischem Strukturalismus und der Validitätsbestimmung klassischer Tests. In Kapitel 3 werden die Gründe aufgeführt, die zu einer Überwindung des Strukturalismus geführt haben. Die endgültige Ablösung von den wissenschaftlichen Grundlagen der klassischen Testtheorie erfolgte durch die Pragmalinguistik, deren Einfluß auf die Entwicklung von Fremdsprachencurricula - und somit auch auf die Testkonstruktion - ich in Kapitel 4 dargestellt habe.

Kapitel 5 zeigt, wie Entwicklungen in der Lernpsychologie und der Pragmalinguistik die Entwicklung neuer Testformen notwendig machten: es lassen sich heute in der Testtheorie zwei Ausgangspositionen beobachten. Die eine Position geht davon aus, daß sich die Beherrschung einer Fremdsprache durch Tests valide überprüfen läßt, die die - der Beherrschung zugrundeliegende - linguistische Kompetenz des Kandidaten erfassen. Die andere Position geht von einer Definition der kommunikativen Performanz aus und versucht, die Kommunikationsfähigkeit des Kandidaten durch Testaufgaben zu erfassen, die realen Verwendungssituationen der Fremdsprache möglichst nahe kommen.

Diesem zweiten Ansatz habe ich mich angeschlossen und in Kapitel 6 Testaufgaben zur Überprüfung der rezeptiven und der interaktiven Kom-

munikationsfähigkeit dargestellt und diskutiert sowie zwei eigene Tests zur Überprüfung der schriftlichen und der mündlichen Leistung vorgeschlagen. In Kapitel 7 werden einige der heutzutage verwendeten Bewertungsanleitungen diskutiert und aus der Kritik Anhaltspunkte für die Entwicklung eigener Bewertungsanleitungen für die Beurteilung schriftlicher und mündlicher Leistungen gewonnen.

Die Tests und Bewertungsanleitungen habe ich sodann einer Erprobung unterzogen, die in Kapitel 8 dargestellt wird. Die Erprobung der Tests zeigte, daß die Kandidaten die Aufgaben als angemessen und realitätsnah empfanden. Die von den Kandidaten geschriebenen Briefe und die Tonbandaufnahmen der Prüfungsgespräche dienten nun als Unterlagen für die Erprobung der Bewertungsanleitungen. Für jede Bewerbergruppe wurden die paarweisen Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Bewertern errechnet, und die erreichten mittleren Korrelationen zeigen, daß die Bewertung der schriftlichen und der mündlichen Leistung eine zufriedenstellende interrater reliability aufweist. Das gesetzte Ziel erscheint damit erreicht.

Anhänge

- Einzelbewertungen der schriftlichen Leistung
- Einzelbewertungen der mündlichen Leistung
- Briefe (15)
- Transkriptionen der Tonbandaufnahmen der Prüfungsgespräche (12)

Tabelle A

Subtest "Schriftlicher Ausdruck"

Gruppe Saarbrücken

Bewerter:	Brief Nr.:														
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	3 2	2 2	2 2	2 1
B2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	2 2	2 2	3 2	2 2
B3	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1
B4	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	3 2	2 2	2 2	2 1
B5	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	3 2	2 1	2 1	2 1
B6	2 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	3 3	2 2	2 3	2 2	2 3	3 2	2 2	2 2	1 1
B7	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	3 2	2 2	2 2	2 1
B8	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	1 2	3 2	2 1	2 1	2 1
B9	3 2	2 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	3 2	2 2	2 2	2 3	3 2	2 2	2 2	2 2
B10	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	2 2	2 2	2 1	2 2	3 2	2 2	2 2	2 1

Tabelle B (1.Durchgang)

Bewerter:	Brief Nr.:									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	2 2	3 2	3 2	3 2	2 1	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1
B2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1
B3	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1
B4	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1
B5	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	2 2	3 2	2 2	1 1
B6	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1
B7	2 2	3 2	2 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1
B8	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	1 1

Tabelle BB (2.Durchgang)

Bewerter:	Brief Nr.:									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	3 2	2 2	2 2	1 1
B2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	3 2	3 2	3 2	1 1
B3	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	3 2	3 2	3 2	1 1
B4	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	3 2	3 2	3 2	1 1
B5	(konnte nicht teilnehmen)									
B6	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	2 2	1 1
B7	3 2	3 2	2 2	3 2	2 2	2 2	3 2	3 2	3 2	1 1
B8	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	1 1

Bewerter:	Aufnahme Nr. 1 Aufgabe Nr.:																Kategorie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	2
B2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B4	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B5	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B6	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B7	3 3	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B8	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B9	3 3	3 2	2 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2
B10	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2

Tabelle D1

Bewerter:	Aufnahme Nr. 2																Kategorie C
	Aufgabe Nr.:																
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	1
B2	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	2
B3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2
B4	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 2	2 2	2
B5	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2
B6	3 3	3 3	3 3	3 3	1 2	3 3	3 3	3 2	2 1	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	2
B7	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2
B8	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2
B9	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	1
B10	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2

Bewerter:	Aufnahme Nr. 3															
	Aufgabe Nr.:															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Kategorie C	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	2 3	3 3	1 2	3 3
B1	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 2	2 3	0 -	2 3	3 3	1 2	3 3
B2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B4	3 3	3 3	3 2	3 3	2 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B5	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B6	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	2 2	3 3
B7	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B8	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	1 2	3 3
B9	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	1 3	3 3	2 3	3 3
B10	3 3	3 3	2 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	0 -	2 3	3 3	1 2	3 3

Bewerter:	Aufnahme Nr. 4															
	Aufgabe Nr.:															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	3 3	3 2	2 2	2 2	3 3	3 2	2 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2
B2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	2
B3	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2
B4	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 2	2 2	3 3	3 2	2 3	3 3	3 3	3 3	2
B5	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2
B6	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 3	2 2	1
B7	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2
B8	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2
B9	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	2 2	2 3	3 3	3 2	2 3	3 2	3 3	3 2	2
B10	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2

Tabelle D4

Bewerter:	Aufnahme Nr. 1 Aufgabe Nr.:																Kategorie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2
B2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	3
B3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B4	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B5	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B6	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B7	3 3	3 2	2 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2
B8	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2

Tabelle E1

Bewerter:	Aufnahme Nr. 2 Aufgabe Nr.:																Kategorie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 2	3 2	1 2	3 2	3 2	3 2	2 1	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	3
B3	3 2	3 2	3 3	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	2 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B4	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B5	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B6	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B7	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 3	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	2 2	2
B8	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	2

Tabelle E2

Gruppe Karlsruhe
(1.Durchgang)

Bewerter:	Aufnahme Nr. 3																Kategorie C
	Aufgabe Nr.:																
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	2
B2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	1 2	3 3	2
B3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	2
B4	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	2
B5	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	2
B6	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3
B7	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 2	2 2	3 3	2
B8	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	2

Bewerter:	Aufnahme Nr. 4 Aufgabe Nr.:															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 2	2 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2
B2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 2
B3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 2
B4	3 2	3 2	3 3	2 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	2 3	3 2	3 3	2 2	3 2
B5	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 1	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2
B6	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2
B7	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2
B8	3 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	2 3	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2

Kategorie C

Gruppe Karlsruhe
(1. Durchgang)

Bewerter:	Aufnahme Nr. 5 Aufgabe Nr.:															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 2	3 3	2 3	3
B2	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3
B3	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3
B4	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3
B5	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3
B6	3 3	2 3	2 2	2 2	0 -	3 3	3 2	2 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	2 3	3
B7	3 2	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	
B8	3 2	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	2

Katego-
rie C

Bewerter:	Aufnahme Nr. 6 Aufgabe Nr.:															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
B1	2 2	2 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2 3	3 3	1 3	2 1	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	2 3
B2	1 1	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	2 3	3 3
B3	2 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3
B4	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3
B5	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	2 3
B6	1 1	3 3	2 3	2 2	3 3	2 3	3 3	2 3	3 3	3 2	2 3	2 3	2 3	3 3	3 3	3 3
B7	1 1	2 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3
B8	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	2 3

Kategorie C

Bewerter:	Aufnahme Nr. 7 Aufgabe Nr.:																Katego- rie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	1 1	2 3	3
B2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3
B3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3
B4	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	3
B5	3 3	3 2	3 3	3 2 -	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	2 3	3 3	3 3	3 3	2 3	2 2	3 3	3
B6	3 3	2 3	3 3	2 2	3 3	2 3	3 3	2 3	3 3	3 2	3 3	2 3	3 3	2 3	2 2	3 3	3
B7	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	2
B8	3 3	3 2	3 3	2 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	3 3	2

Bewerter:	Aufnahme Nr. 1 Aufgabe Nr.:																Katego- rie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	2 2	2
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B4	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B5	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B6	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B7	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	2 2	2 2	2
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Bewerter:	Aufnahme Nr. 2 Aufgabe Nr.:																Katego- rie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B4	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B5	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B6	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B7	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	2 2	2
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Bewerter:	Aufnahme Nr. 3																Katego- rie C
	Aufgabe Nr.:																
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
B1	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	2
	3 3	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2
B4	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2
B5	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2
B6	3 2	3 2	2 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3
B7	3 2	3 2	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	1 2	1 3	3 3	2 2	3 3	3 3	2
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Bewerter:	Aufnahme Nr. 4 Aufgabe Nr.:																Kategorie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	2 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B4	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B5	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B6	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B7	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	2 2	3 2	3 3	3 2	3 2	3 3	2 2	3 2	2
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Bewerter:	Aufnahme Nr. 5 Aufgabe Nr.:																Katego- rie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	2 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3
B4	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3
B5	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3
B6	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3
B7	3 3	3 2	3 2	2 2	0 -	3 3	3 2	3 3	3 2	3 3	3 3	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Bewerter:	Aufnahme Nr. 6 Aufgabe Nr.:																Kategorie C
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	
B1	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	2 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 2	3 3	2
B2	(konnte nicht teilnehmen)																
B3	2 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	2
B4	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	2
B5	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	2
B6	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	3
B7	1 1	2 3	3 3	3 2	3 3	3 3	3 3	3 2	3 3	3 2	3 2	3 2	3 2	3 3	3 3	3 3	2
B8	(konnte nicht teilnehmen)																

Briefe (Nr.1 - Nr.15)

(Aufgabenstellung siehe S.74)

A

B

Chers amis !

Malheureusement nous ne
pouvons pas rendre un visit aux
pâques de vous. Notre fils est très
malade. Nous devons rester à
Frankfort. Nous remercions pour
votre invitation. Vous êtes très
gentils. Mais peut-être nous
pourrions aller en France à un
autre date. Nous proposons de
temps des vacances en été.
Maintenant nous sommes un peu
tristes à cause de la maladie
de notre fils. Nous avons beaucoup
de travail. Les autres enfants
sont bien. Nous espérons
vous voir en été.

Amicalement

Anne et Uel

A

B

Monsieur et Madame
Louis Coufelle

Subrback, 28.4.82

Chère Monsieur,
Chère Madame,

J'ai reçue votre lettre et je vous dit merci
beaucoup pour l'invitation.

A mon plus grande regrette ce ne sera possible
de venir, parce-que nos amis de Munich ont
déjà longtemps annoncé leurs visite pour
Pâques. Je vous propose le week-end après
pour se voir, et j'espère que ça vous convient.

En ce moment il y a assez à faire
pour moi dans le jardin. Les garçons passent
leur temps dehors et ils font beaucoup de
sports. Mon mari boticole dans la maison
quand il a de temps. Le dimanche prochain
nous voudrions faire une excursion ^{en} dans
l'environ, s'il fera beau.

Dans l'attend de votre réponse je ferme ma
lettre avec les meilleurs vœux pour les
jours de fêtes et je vous assure de mes
sentiment très amicalement

M. Th.

A

B

28.3.52

(28.4.52)

Mes chers amis,

Je vous remercie pour votre invitation
de passer les fêtes de Pâques chez vous.

Malheureusement nous ne pouvons pas faire
un voyage au mois d'avril. Mon fils
cadet est à Sarrebrück au l'hôpital.
Il a cassé une jambe et il faut
resté jusqu'à le 30 avril.

Après cette date nous sommes encore
libre pour vous.

Vous avez de temps le premier dimanche
au mois de mai? Je serais très
heureux.

En moment je passe mes après-midis
au l'hôpital. Parce-que je n'ai pas
l'auto - mon mari a besoin la voiture
pour rouler au travail - il faut marcher
à pied et prendre l'autobus. Ça fait
une heure et demie pour une route."

A

B

Mais Christof est très sage et
content. Dans sa chambre au l'hôpital
il y a encore 2 garçons de son âge.
Ils jouent ensemble et ils rient
ensemble. ^{Quand} ~~Après~~ même il attendra
toutes les jours ma visite.

Avec plaisir j'attends une grande
lettre de vous !

A bientôt !

Les amis de la Sarre

A

B

Pulzbach le 28 avril

Chers amis

Merci beaucoup de votre invitation.

J'étais très contente d'entendre de vous.

Malheureusement je ne peux pas venir parce que mon mari est malade. Il est à l'hôpital. Si possible j'arrive à la Pentecôte.

Chez nous le printemps est arrivé. Je dois travailler au jardin et l'après-midi je vais à l'hôpital chez mon mari.

À chaque lundi je fais de la gymnastique et parfois je vais au sauna. Le soir j'(puis) dînerais rester à la maison. J'aime surtout regarder le match de football à la télé.

Mon mari travaille à la banque à Pörsbrücken moi je suis ménager. Ma fille va au lycée en huitième classe.

J'espère que vous avez du temps pour moi à la Pentecôte sinon vous pouvez/pourriez m'écrire s'il y a un autre date pour rencontrer.

Dans l'attente de (votre) vos
bonnes nouvelles
à bien tôt

A

B

Sourbrücke le 29.4.82

chers amis

J'ai reçu votre lettre et je vous remercie pour l'invite.

Je suis très triste parce que je ne peux pas venir.

J'ai cassé la boude dans mon genou; et je ne peux pas faire un grand voyage.

Est-ce que possible que je vien à une autre docté?

Peut-être le 17 Juin?

Le temps passé très lentement parce que je ne peux pas faire quelque chose avec le genou malade.

Je peux lire et tricoter et j'apprend le français. Ça n'est pas beaucoup!

Je serais très contente de recevoir une lettre de vous.

A bientôt.

A

B

Chers amis,

Merci beaucoup pour votre invitation -
vous êtes très aimables.

mais, malheureusement, nous sommes
à Pâques chez notre fils à Berlin.

Avez-vous du temps pendant le
mois juillet?

Nous espérons ^{que} vous êtes très bons.

Notre fils a ~~été~~ fini leurs travaux
pour l'examen et attendent un
poste pour travailler.

Mon mari part le dimanche
~~dimanche~~ à Grèce pour faire un
voyage de vote.

Veuillez agréer, mes amis, nos
salutations distinguées,

Rainer et Dorothea

A

B

Sarrebruck le 29.4.82

Chers amis

J'ai bien reçu votre lettre avec
bonheur et je vous remercie pour
l'invitation à Pâques.

Malheureusement, à Pâques je ne
pourrai pas venir, parce que mon
fils est tombé malade. Il doit
rester au lit encore quatre
semaines et je me suis occupé
de lui.

Si vous êtes d'accord on pourrait
se voir à Pentecôte.

Actuellement, j'ai beaucoup de tra-
vail au jardin, je coudre aussi
presque tous mes vêtements et je tricote
aussi beaucoup.

J'espère que vous êtes de bonne
santé. En ~~attente~~ attente de votre
réponse ~~recevez~~ mes meilleurs
recevez

salutations,

A

B

Sarrebruck, le 28-4-82

Cher famille Coutelle !

Je me remercie pour votre invitation.

Malheureusement ~~par~~ ce n'est pas possible à passer les fêtes de Pâques chez vous. Notre voiture est en panne.

Peut-être à Pentecôte quand vous êtes d'accord.

Stephan travaille déjà depuis le mois d'avril.

Quant à moi, je chercherais un travail en automne.

Cette année nous partirons à Sète en vacances.

Ma fille veut se marier le 15-mai. Il y a beaucoup de travailler. La robe pour le mariage nous avons déjà achetée. Il était très cher.

Je voudrais acheter pour moi une robe longue.

Beaucoup de baisers et nos meilleures amitiés à tous. A bientôt

Famille D.

A

B

chers amis!

Je vous remercie pour l'invitation
de passer les fêtes de Pâques dans
votre famille. Malheureusement
je ne peux pas venir.

Ma mère, elle a quatre-vingt-six
ans, est malade. Je suis obligé
de m'occuper d'elle.

Est-ce que je vais vous voir plus-tôt?
Peut-être en été?

Pendant les derniers mois, ma
mère vit chez moi et je ~~ne~~ n'ai
pas du temps pour mes dadas,
comme tennis, bridge ou
gymnastique.

Maintenant je suis seulement
une ménagère et ça me
fait plaisir!

A bientôt!

A. G.

A

B

Cher Jeanne et Louis

Nous avons reçu votre lettre avec l'invitation pour passer les fêtes des Pâques chez vous et nous vous remercions.

Malheureusement, vous ne pourrez pas y venir à Pâques parce que ma mère - qui habite à Munich - va voir nous.

Si ~~vous~~ possible nous vous vi allons voir en 26 juin - le ^{et nous avons} ~~begin~~ ^{temps pour deux jours} ~~de~~ notre vacances. ~~Et~~ Nous espérons avoir le plaisir de vous recevoir une occasion. Nous vous invitons ~~des~~ nous à un ~~p~~ weekend en août si plait pour vous. Vous disons la date exacte.

Nous sommes très contentes toutes, et notre nos enfants vont toujours à l'école. Ma mari et moi faisons un cours français et je pense nous vous comprendrais mieux. ~~Le~~

Nous vous prions nos salutations les meilleures.

A

B

Sulzbach, le 28 avril 82

Chers amis,

Je vous remercie de votre
aimable lettre du 3 avril et
de l'invitation.

Je regrette, mais à Pâques
notre ensemble doit faire
un voyage à Berlin.

Je vous ai déjà raconté, que
je coopère à un ensemble.

J'espère avoir le plaisir
de vous inviter à une autre
occasion. Je vous propose
le 1. mai.

En ce moment je travaille
beaucoup dans le jardin.

Le weekend nous faisons
souvent des excursions à la
bicyclette.

Mon fils apprend à jouer
au tennis.

Je vous prie d'agréer,
chers amis, mes salutations
les meilleures.

J. J.

A

B

Tulzsch, le 20 Avril 1982

Chers amis,

Depuis l'été dernier nous sommes convenus de nous voir chez vous pendant les fêtes de Taques.

Encore une fois nous vous remercions pour votre invitation.

Mais dans notre âge il n'est pas bon apparent de prévoir quelque chose si longtemps.

Malheureusement ma femme se devra subir une opération pendant le mois d'avril. Elle a une hernie inguinale. Et vous savez, que je veux seulement un quart sans ma femme.

Maintenant je vous propose d'une autre date pour notre visite.

Je crois que le mois de juillet sera favorable. Pour vous aussi? Ou êtes-vous déjà en vacances dans ce mois?

Vous savez que je suis en retraite depuis 10 ans. Maintenant j'aide un peu mon beau frère, qui a acheté une vieille maison. Mais dans mon âge ce travail est très difficile pour moi.

A

B

Et, à Sulzbach je visite chaque semaine
un cours français de la Volkshochschule,
afin que je puisse vous comprendre mieux
pendant notre visite.

Pour aujourd'hui je veux terminer ma
lettre et je veux remercier encore une
fois pour votre invitation.

Avec l'espoir de votre compréh^{ension}
nous vous disons bien des choses

Lieselotte et Charles

A

B

Sulzbach le 28. 4. 82.

Mes chers amis,

Nous vous remercions pour votre lettre et pour votre invitation à nous à passer les fêtes de Pâques chez nous.

Malheureusement il est impossible pour nous d'aller chez vous à Pâques parce que notre cousine et sa famille sera chez nous pendant les vacances de Pâques.

Mais peut-être ^{comme} il va bien à votre côté, nous pourrions vous voir à la Trinité?

En effet il faut que nous allions chez vous avec nos enfants. Vous savez que nous avons quatre enfants et ils veulent bien visiter une fois la capitale de France, Paris. Il nous fait rester chez vous seulement le week-end parce que nos enfants n'auront pas des vacances et mon mari et moi devons travailler de nouveau. Nous avons une entreprise artisanale et les clients attendent de lui.

Et pour moi les notes sont à écrire et je dois noter les mouvements de notre entreprise.

De puis, à l'après-midi il faut que je contrôle les devoirs de mes enfants; j'écoute à leur vocabulaire en français, en anglais et en latin. Deux fois par semaine il me faut transporter mon fils avec son accordéon à l'école de musique parce que l'instrument est trop lourd pour le porter à pied. Les autres enfants peuvent aller à pied ou à bicyclette, parce que ses instruments ne sont pas si lourds comme l'accordéon.

Maintenant j'ai parlé un peu de moi et de ma famille il me faut finir cette lettre parce que mes enfants vont aller à la maison et ils ont grand faim toujours.

Veuillez ~~croire~~ croire, chers amis,
mes sentiments les meilleurs

A

B

Mes chers amis !

Je vous remercie millement pour votre invitation à Pâques, mais malheureusement c'était impossible de pouvoir suivre. Comme vous le savez j'ai encore des enfants mariés et à Pâques nous rencontrons toujours chez moi, c'est l'usage (la règle) chez nous. D'ailleurs je suis heureuse de vous informer que ma famille et moi sont en bonne santé, et j'espère la même de votre part. Maintenant commence le travail en du jardin et quelquefois je suis très fatiguée. — Alors je vais vous proposer un autre termin pour ma visite chez vous. Si vous voulez je vous visiterai par train à Pentecôte. Veuillez m'écrire si cette date trouvera votre accord.

En attendant l'espoir de vous entendre, agréer, mes chers amis, mes meilleurs salutations

A

B

Cher Gemma et Louis.

Je vous remercie pour votre invitation.

Malheureusement je ne peux pas passer
les fêtes de Pâques chez eux. Ma fille
Ulrike elle va nous voir de l'Amérique.
Peut-être je vous visiterai en été.

En ce moment j'ai beaucoup de
travail dans le jardin. Jusqu'à jour
je vais chez le docteur. Je suis mal
à la pied^X j'ai eu en opération ^X je suis ^{tomber}
mais il va mieux lentement.

Mon mari il va bien. Il œuvre beaucoup
de travail dans notre maison.
nos salutations les meilleures, à bientôt

Votre famille Sch.

Transkriptionen der Tonbandaufnahmen
der Prüfungsgespräche (Nr.1 - Nr.12)
(Aufgabenstellung siehe S.81ff.)

Die Aussagen des Prüfers stehen in Klammern. Die während der Prüfung vom Prüfer geäußerten "Hm", die als Ermunterung des Prüflings gedacht waren, habe ich nicht transkribiert, um die Aussagen der Prüflinge nicht zu unterbrechen.

Aufnahme Nr.1

(Institut Français, Stufe 6, 3 Lernjahre, Dauer: 10 Minuten)

- Depuis quand est-ce que vous êtes à Francfort?
- (Je suis arrivée hier par le train.)
- Hm. C'est la première fois pour vous d'être en Allemagne?
- (Oui, c'est la première fois...eh...apparemment ça me plaît bien.)
- Est-ce que vous avez du temps de regarder la ville?
- (Très peu. J'ai regardé quelques vitrines en ville. J'ai regardé, eh, notamment autour de la gare...et ensuite, je suis allée dans mon hôtel; c'est tout.)
- Est-ce que les prix en France ont augmenté au même façon qu'en Allemagne?
- (Vous savez, c'est un phénomène général; en France aussi, tout a augmenté.)
- Oui, c'est juste...Eh...est-ce que vous savez quoi faire pendant votre séjour ici?
- (Eh, je n'ai pas encore tellement réfléchi. Eh, ce soir, je rentre à l'hôtel; demain matin, nous faisons un tour dans les environs avec des amis, et demain après-midi, je suis libre.)
- Ah.
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Francfort?)
- Je vive à Francfort depuis huit années parce que mon mari travaille à Francfort.
- (Et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Je crois c'est très intéressant de rendre une visite à l'Opéra, ou visiter le Römer, ou faire une promenade au bord de la rivière du Main, par exemple.
- (Hm, c'est intéressant. Et le soir, qu'est-ce qu'on peut faire?)
- Oh, moi, j'aime bien le petit taverne, par exemple le "Fidelio" dans le centre de ville, ou aller au Opéra, eh, quand vous aimez la musique, par exemple.
- (Hm, c'est intéressant. Eh...vous pourriez m'aider à formuler un programme?)
- Ah, c'est difficile pour moi parce que je ne vous connais bien. Eh...je ne connais bien quels sont votre interests.

- (Ah, très bien. Une autre question: j'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; vous avez appris le français?)
- Moi?
- (Où avez-vous appris le français? Pardon.)
- Moi, j'apprends le français dans l'Institut Français à Francfort.
- (Hm, et comment?)
- Eh, eh, pendant...je...depuis...eh...trois ans.
- (Hm. Et j'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Je crois c'est juste...eh, c'est difficile de répondre cette question parce que quand j'étais un petit enfant, eh, j'ai... j'ai appris l'anglais et l'allemand...à la même temps.
- (Et est-ce que vous êtes déjà allée en France?)
- Moi? Non, je n'ai visité pas France, la France.
- (Et alors, pourquoi vous apprenez le français?)
- Eh, parce que j'aime la langue, eh, et...et j'aime bien, eh, de...connaître, eh, les Français.
- (Moi, l'Allemagne, ça me plaît bien. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Je préf, je préfère la région bava...baravoise, spécialement la région de Chiemsee. C'est, eh, petits, les petits villages, beaucoup de forêts, etc.
- (Hm, et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant vos vacances?)
- Moi? Je...pendant mes vacances, je...eh, je rendre, je rendre un visite de mes parents qui, eh, s'habitent, eh, dans...eh, après le Chiemsee.
- (Et un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- C'est difficile de expliquer. Eh...peut-être c'est juste.
- (Vous n'avez pas une idée? Vous ne pouvez pas expliquer?)
- Que le...eh, non.
- (Non?)
- Non.
- (Eh, si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Je veux préférer vivre en Autriche, spécialement à Vienne.

- (Hm, et pour quelle raison?)
- Parce que j'aime Vien...Vienne. J'aime la région eh, autour Vien...eh, j'aime le vin, j'aime le personnes dans l'Autriche.
- (Eh, je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Une spécialité de la cuisine de Francfort? ...par exemple?
- (Oui.)
- Ja, je vous...eh, je vous recommenté peut-être "Rippchen mit Kraut". Et la restaurant pour ça est,eh, peut-être la restaurant "Frankfurter Stubb" dans l'hôtel "Frankfurter Hof".
- (Hm, et qu'est-ce que c'est comme spécialité? Vous pouvez préciser un peu?)
- C'est vien, eh, vien? Vin? Nee, du viende...Fleisch.
- (La viande.)
- Ah, ja, ja. Brouillée? Gekocht?
- (Bouillie?)
- Bouillie, ja? Avec choucroute.
- (Ah, d'accord. Ah, j'essaierai. Bon, il faut vraiment que je parte. Eh, si vous venez à Lyon, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite.)
- Hm.
- (Au revoir.)
- Moi aussi, j'étais bien de, d'avoir faire votre connaissance.

Aufnahme Nr.2

(Volkshochschule Sulzbach. Zertifikatsstufe, 7.Semester, .
Dauer: 7 Minuten)

- Depuis quand vous êtes à Fran...à Sarrebruck.
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Vous êtes le première fois ici?
- (Oui, pour la première fois. Ça me plaît bien!)
- Est-ce que vous avez vu de...quelque chose à Sarrebruck?
- (Oui, j'ai regardé quelques vitrines en ville.)
- Ah. Les prix en France sont aussi augmenté comme ici?
- (Ah oui, en France aussi, tout a augmenté.)

- Hm...Vous savez...eh, encore qu'est-ce que vous faites ici?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.)
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Oui, je vis ici depuis vengt...vengt ans, vengt ans.
- (Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Oh, ici on peut visiter le château, eh, le théâtre, les musées, et peut-être on peut visiter l'englerond. Il y a beaucoup des choses à voir.
- (Hm, c'est pas mal. Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir ici?)
- Oh, le soir on peut visiter le théâtre, peut-être on peut bien manger ici.
- (Ah, oui.)
- Oui.
- (J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici!)
- Ah, c'est parce qu'il y a le...le douane n'est pas loin d'ici.
- (Ah, oui.)
- C'est la frontière de France.
- (Ah, oui; et où avez-vous appris le français?)
- Oh, un peu à l'école et un peu, eh...les cours, dans les cours et un peu en France en visite, en la France.
- (Hm. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Oui, je le, je le crois ça aussi parce que l'anglais a beaucoup ...eh,...oui, c'est moins facile qu'en français.
- (Vous avez dit que vous avez déjà été en France. Où avez-vous été?).
- Eh, nous étions parfois à la côte d'Atlantique.
- (Hm. Est-ce que cela vous a plu?)
- Oui, beaucoup.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Eh, je vous proposer de voir peut-être le Forêt Noir. Hm, peut-être Munich. Berlin est intéressant pour beaucoup des gens.
- (Et qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Nous aimer faire, eh, des longues promenades à la plage et on fait des excursions à bicyclette...et nager peut-être.

- (Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Je crois que ça c'était l'autre fois mais en ce moment, c'est pareil comme en France.
- (Hm. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- J'aimerais de vivre en France.
- (Ah, oui. Pourquoi?)
- Parce que il y a des régions qui me plaît. Et des gens sont très gentils. Oui.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Oh, ... ici on mange beaucoup comme en France... Spécialité de la région?
- (Est-ce qu'il y a une spécialité de la Sarre?)
- Eh, je ne connais pas...oui.
- (Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- Au revoir. Je, j'espère que on se voit tout de suite...non?

Aufnahme Nr.3

- (Volkshochschule Sulzbach, Zertifikatsstufe, 7.Semester, Dauer: 6 Min.
- Depuis est-ce que vous êtes à Sarrebruck?
 - (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
 - Ah, vous êtes, le, la première fois ici?
 - (Oui, c'est pour la première fois et ça me plaît beaucoup.)
 - Avez-vous déjà le temps pour visiter la Sar...ah, pour visiter Sarrebruck?
 - (Oui, j'ai regardé quelques vitrines en ville.)
 - Eh, ça vous plaît?
 - (Ah oui, beaucoup.)
 - Eh, qu'est-ce que vous faites pendant le...jetzt weiß ich's net...eh, votre séjour?
 - (Eh, demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.)

- Ah,...ich glaub' das war's jetzt, was ich...Les prix en France se...se sont aussi augmentés comme ici?
- (Ah oui, en France aussi tout a augmenté!)
- Oui, je crois que surtout en, au Midi les prix est, sont très augmentés.
- (Ah oui, sur la Côte d'Azur tout est très très cher.)
- Oui.
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Ah oui, je vis à Sarrebruck depuis...treize, non, trente-cinq ans.
- (Ah, déjà! Depuis toujours! Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Vous, vous pouvez visiter le château, le château, et il y a beaucoup de musées, des l'église et moi, j'aime surtout...eh, mon promenade, faire du promenade.
- (Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir ici?)
- Le soir, hm, Sarrebruck, il y a, il y a beaucoup des, beaucoup de cinémas, ou le théâtre, eh...
- (J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici.)
- Ah oui, la frontière est près de Sarrebruck.
- (Hm. Où avez-vous appris le français?)
- J'appris le français? A Sulzbach.
- (Ah. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que les français; c'est vrai?)
- Ah oui, oui, je crois.
- (Hm. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui. Je suis...j'ai été, non, non, das war glaub' ich nichts. Eh, je suis allée en France en été au Lavandou, eh, et maintenant je voudrais aller en Corse, alors cette année, cette année.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Ah, je vous conseille Bayern. Oui, il y a beaucoup de montagne. C'est très beau.
- (Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- J'aime faire mes vacances en France.

- (Hm. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Ah oui, oui, je crois, oui, eh, parce que les Allemands, eh, travaillent pour vivre.
- (Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Ici en Allemand?
- (Si vous aviez le choix.)
- Oui, ah, eh, j'aime, j'aimerais vivre en France et travailler en France. J'aime la France.
- Ah, je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Eh, spécialité comme, eh, manger? Eh, il y a un restaurant qui se trouve à Fröschengasse.
- (Hm. Et là on mange des spécialités?)
- Oui.
- (Hm. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- Au revoir. Merci.

Aufnahme Nr.4

(Volkshochschule Sulzbach, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 10 Minuten)

- Madame, depuis quel temps êtes-vous déjà à Sarrebruck?
- (Je suis ici depuis hier après-midi.)
- Bien. Eh, est-il le première fois que vous êtes ici en Allemagne?
- (Ah oui, c'est la première fois et ça me plaît beaucoup.)
- Eh, aviez-vous déjà du temps pour visiter quelque chose à Sarrebruck?
- (Oui, j'ai regardé quelques vitrines en ville.)
- Hm, comme toutes les femmes! Et, et les prix, sont-ils déjà aussi augmentés chez vous comme chez nous ici?
- (Ah oui, en France aussi tout a augmenté.)
- Oui. Et vous savez déjà, eh, qu'est-ce que vous voulez faire pendant votre séjour à Sarrebruck?
- (Oui. Demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.)

- Hm.
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Eh, je suis à la Sarre déjà depuis ma naissance.
- (Ah, oui?)
- Oui. Oui, mais pendant la guerre, j'étais quelqu'un, pas ici.
- (Hm. Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Eh, pour moi, c'est l'industrie parce que j'ai travaillé dans l'industrie, eh, eh, dans une mine, mais pas sous terre, sur la terre. Et...à Sarrebruck, les musées et, eh, les forêts sont très beaux, très beaux, et la, le terrain de la Sarre près de la frontière jusqu'à, eh, jusqu'à la Palatine, Palatine? Rheinland-Pfalz.
- (Le Palatinat? Ah, oui.)
- Ah oui.
- (Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- Le soir?
- (Le soir, oui.)
- Oh, dans mon âge, on, on, on regarde le télé avec la femme.
- (Ah, oui.)
- Quelquefois nous rencontrons, eh, eh, mes amis, mes, mes anciens camerades de ma classe.
- (Hm. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Hm, moi, j'ai appris le français à l'école, à l'école sur le gymnasium, mais alors, eh, quarante ans je n'ai pas parlé le français et maintenant j'ai commencé avec vous.
- (J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Oh, je ne peux pas dire que moi. Eh, mais j'étais toujours eu l'occasion de parler le français que l'anglais. Mais, eh, au nord de l'Allemagne, je le crois parce qu'il y a beaucoup d'occasion pour parler l'anglais. Et la radio de Sarrebruck... ich weiß das nicht...le radio de Sarrebruck on entend toujours des chansons en anglais.
- (Hm. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui, j'étais plusieurs fois en France. Eh, mon père est né à, dans le vallée de Weiler, c'est près du Villé, en Alsace, eh,

mais pendant ce temps où l'Alsace était allemand. Oui, et les frères, (unverständliches Wort), les frères de mon, de mon parent, ils sont déjà morts, mes cousins, mes cousines, eh, habitent là.

- (Ah, ils habitent en France?)
- Oui, oui.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Il y a beaucoup des régions. Moi, j'aime mieux la côté, la Côte du Mer du Nord parce que nous passons nos vacances depuis le 12 mai jusqu'à le 10 juin, eh, cette année encore une fois à la Côte.
- (Hm. Et qu'est-ce que vous faites pendant ces vacances?)
- Eh, c'est pour ma santé ou pour la de ma femme.
- (Hm.)
- Oui.
- (Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Eh, pendant cinquante ans avant on a dit cette, eh, cette histoire, mais pour le moment je ne le crois pas.
- (Hm. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Eh, travailler en Allemagne, mais vivre possible en France.
- (Ah oui.)
- Ou en Espagne parce que nous sommes beaucoup de fois en Espagne.
- (Hm, il fait beau.)
- Oui, oui.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Hm...eh, je peux seulement cette spécialité le dire en, en, na, en patois.
- (Oui, mais dites-le.)
- C'est, eh, le...alors (unverständliches Wort) je n'ai pas mangé longtemps cette spécialité.
- (Alors, comment s'appelle cette spécialité? Dites-le!)
- Oui, oui.
- (Comment s'appelle cette spécialité?)

- Je cherche, mais ne trouve pas un mot, eh...ah ja, les deux spécialités de la Sarre sont "Dippelappes" et "Schales".
- (Hm. Alors, je vais)
- Pendant ma, ma, pendant mes, eh, ma jeunesse on a beaucoup ça fait chez nous, eh, ma mère elle l'a fait.
- (Hm. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- C'est possible que je vous, eh, invite, eh, que je vous visite une fois à Nantes et je suis très heureux pour, de, pour la invi, invitation, et je veux dire avec, je veux parler avec ma femme, eh, de cette invitation et je vous remercie, et jusqu'à une autre fois, je dis.
- (Au revoir.)

Aufnahme Nr.5

(Volkshochschule Sulzbach, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 10 Minuten)

- Vous venez de Nantes?
- (Oui.)
- Oui? Et, eh...depuis...depuis quelle date vous, vous êtes, eh, êtes-vous à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Hier après-midi? Oh. Vous avez, eh, vous avez un bon voyage?
- (Ah oui, merci.)
- Oui?
- (Ça s'est passé très bien.)
- Oui. Et à la frontière?
- (Oh, pas de problèmes.)
- Pas de problèmes? Oh, c'est bon. Et c'est la première fois où vous êtes à Sarrebruck?
- (Oui, pour la première fois.)
- Oui? Eh...aimez-vous rester à Sarrebruck, pour quelques jours?
- (Ah oui, ça me plaît beaucoup ici.)
- Et que faites-vous à ce temps, oder dans ce temps?

- (Demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs.)
- Ah.
- (Et demain après-midi, je serai libre.)
- Vous seriez libre? ...Eh, et le permettez que je vous invite pour faire un petit excursion dans Sarrebruck?
- (Ah, j'accepte avec plaisir. Merci, Madame.)
- Oui. Eh, je vais penser...Hm, nous pourrions visiter une église protestantique qui est restaurée, et le, eh, dans la, les di-manches, il est...weiß ich net...il est ouvert encore une fois. La première fois après la guerre dernière.
- (Ah oui, ça m'intéresse.)
- C'est l'église de Ludwig...je ne sais pas.
- (Ah oui, ça m'intéresse beaucoup.)
- Bon, moi...je vais partir quelques jours pour Paris et je m'intéresse pour les prix en Paris. Eh, les prix sont-ils... si hauts que, qu'ici?
- (Ah oui, en France tout a augmenté; tout est devenu cher.)
- Très cher. Plus cher que, qu'ici?
- (Ah, je n'ai pas encore bien regardé ici, mais je pense un peu plus cher, oui.)
- Et les, eh, les prix de l'hôtel?
- (Ah, l'hôtel est cher aussi. Il faut compter à peu près 150 Francs, ah oui.)
- Pour combien de personnes?
- (Mais pour deux personnes, une chambre pour deux personnes.)
- Ah, oui, avec petit déjeuner.
- (Ah non. En général, il faut payer le petit déjeuner en plus.)
- Oh, c'est très cher...pour moi. Oui. Mais nous verrons. Je vais chercher jusque j'ai trouvé un hôtel qui est moins cher.
- (Oui. Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?... Est-ce que -)
- A Sarrebruck? Ah oui, depuis 1947.
- (Hm. Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir ici?)
- Le soir? Oh, on peut aller à théâtre, eh, ou au cinéma, ou on peut promener à la Sarre, Staden, ou à la promenade de Berlin. Oui, il y a quelques cabarets, mais je ne sais pas comme ils sont.

- (Hm. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici.)
- Hm.
- (Où avez-vous appris le français?)
- Moi? Oh, en école, il y a très longtemps.
- (J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Oui, oui, c'est, eh, eh, pour moi c'est vrai. Eh, moi, je trouve, eh, que l'anglais n'a pas aussi de grammat, de grammaire comme le français.
- (Ah, oui.)
- Mais mes enfants disent que l'anglais est plus difficile que le français.
- (Ah, oui.)
- Oui. Malgré le français est la première langue pour eux. Mais il dit il est très difficile, plus difficile que le français.
- (Ah, oui. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui, j'étais de, en France, mais pas longtemps.
- (Où avez-vous été?)
- A Paris.
- (Ah, oui.)
- Oui.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Pour faire des vacances, pour passer des vacances en Allemagne?
- (Avec ma famille.)
- Oh...peut-être au nord de l'Allemagne sur une île, Norderney ou Sylt ou dans le Forêt Noir, est très joli.
- (Hm. Oui, c'est une bonne idée. Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Moi?...Je reste à lit.
- (Vous restez au lit? Vous avez besoin de repos?)
- Oui, oui.
- (Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Eh, ce pourrai vrai un peu pour, pour quelques, oui, pour quelques personnes...eh, je crois, oui. Pour moi, ce n'est pas vrai.

- (Ah, oui.)
- Mais pour mon mari,
- (c'est vrai.)
- Il, oui, il, il pourrait être vrai.
- (Hm. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Moi? Eh...quand...quand j'ai la possibilité de, eh, trouver un travail, en France. Je voudrais bien quelque temps travailler en France.
- (Hm. Oh, je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Ah, une spécialité de la région, pas de Sarrebruck?
- (Non.)
- De la région? Oh...
- (Qu'est-ce qu'on mange ici?)
- Eh, je ne pas dire, eh, savez-vous, en Sarrebruck on mange un peu comme en France.
- (Ah, oui. Alors pas de problèmes. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir, Madame.)
- Ah. Au revoir, Madame.

Aufnahme Nr. 6

(Volkshochschule Sulzbach, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 6 Minuten)

- Depuis est-ce que vous avez ici?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Par le train? Aha. Eh, la, eh, c'est la première fois?
- (Oui. Je suis ici pour la première fois.)
- Eh, est-ce que vous avez eu le temps eh, pour re, eh, pour regarder ou visi, ou visiter la ville?
- (Oui, j'ai regardé quelques vitrines en ville.)
- Hm...Eh, est-ce que les prix en France, eh, sont augmentés aussi que chez nous?
- (Ah oui. En France aussi tout a augmenté; tout est devenu cher.)
- Et la nourriture aussi?
- (Ah oui. Le prix du pain a augmenté.)
- Hm...Eh, pendant, eh, votre séjour, eh, qu'est-ce que vous allez faire?

- (Demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre... Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Oui, je vu, je vis à Sarrebruck depuis, eh, quinze ans.
- (Ah, oui; et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Pas beaucoup.
- (Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- Hm. On peut aller au théâtre, par exemple, eh, ou on peut aller, eh, au restaurant.
- (J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- ...
- (Où avez-vous appris le français?)
- Eh, j'ai appris le français, eh, dans le cours à Volkshochschule.
- (Ah, oui. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Eh, pouvez-vous répéter la question?
- (Oui. J'ai entendu dire que pour les Allemands c'était plus facile d'apprendre l'anglais que le français.)
- Oui, c'est vrai.
- (C'est vrai?)
- Oui.
- (Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui, je suis été quelquefois en France.
- (Oui?)
- Eh, eh, eh j'ai visité des châteaux de Loire, eh, je suis été à Chartres, eh,
- (et ça vous a plu?...Ça vous a plu?)
- Oui, oui, très, très. Eh, à Paris je suis été deux fois, eh.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Hm...Eh, est-ce que vous aimiez la montagne ou la mer?
- (Ah oui, j'aime bien la montagne.)
- Eh, je propose les Alpes ou la forêt Noir, c'est très belle région.
- (Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Oh, j'aime faire voyages...

- (Hm. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Oh non, ce n'est pas vrai.
- (Non? Pourquoi croyez-vous cela?)
- Eh, ici, il y a, il y a des gens qui, qui beaucoup travailler et, et je crois en France aussi.
- (Hm. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Eh, peut-être en Suisse.
- (Oui?)
- Oui.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Oh, je regrette. Je ne connais pas.
- (Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite.)
- Oh, merci beaucoup.
- (Au revoir, Madame.)
- Au revoir.

Aufnahme Nr. 7

(Volkshochschule Sulzbach, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 6 Minuten)

- Depuis quand vous êtes à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- C'est pour la première fois quand vous êtes à Sarrebruck, en Allemagne?
- (Oui, c'est la première fois que je suis ici et ça me plaît beaucoup.)
- Vous avez déjà visité quelque chose à Sarrebruck?
- (Oui. J'ai regardé quelques vitrines en ville.)
- Ah. Comment sont les prix en France? Ils sont aussi montés comme chez nous?
- (Ah oui, les prix ont beaucoup augmenté en France aussi.)
- Eh, vous savez déjà qu'est-ce que vous ferez en Allemagne ou à Sarrebruck?

- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre....Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Ah oui, je suis née à la Sarre.
- (Ah, oui. Et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Mais vous intéressez pour, eh, pour quoi vous intéresse, vous intéressez?
- (Ah. Je m'intéresse à l'architecture. Est-ce qu'il y a quelque chose à voir?)
- Oh. L'architecture, peut-être Ludwigskirche...je ne sais pas. Mais je vous proposez d'aller au allemand, franco-allemand.
- (Au jardin franco-allemand?)
- Hm.
- (Ah, oui.)
- Ou vous, eh, vous aimiez les animaux? Vous visitez le zoo?
- (Ah, oui. C'est une bonne idée.)
- Ou vous intéresse pour l'histoire? Vous faire une tour à Schwarzenacker.
- (Qu'est-ce qu'il y a à Schwarzenacker?)
- Vous, il y a une village romaine.
- (Ah, c'est très intéressant, oui. Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- Le soir? Peut-être une balade à Sarrebruck?
- (Hm. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Eh, j'appris, j'apprends le français à l'école et à la Volks-hochschule, un petit peu.
- (J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Eh, je ne sais pas. Je ne connais pas l'anglais.
- (Hm. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Nous avons passé quelques vacances en France.
- (Ah, oui?)
- Hm.
- (Où ça?)
- A la mer, au Midi, à l'Atlantique, dans la mon, montagne loin de Grenoble.
- (Pas loin de Grenoble?)
- Hm.

- (Ah, oui. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Oh, peut-être le Forêt Noir ou la mer aussi. Allgäu, la montagne.
- (Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Oh, j'aime faire beaucoup. Un peu faire rien, un peu visiter les monuments de la région, faire des promenades, nager...
- (Hm, c'est un beau programme. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai en ce qui concerne les Allemands?)
- Je crois c'est vrai, un petit peu.
- (Oui? Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Oh, je ne sais pas. Eh, je fais, j'aime faire des vacances en étrange...
- (A l'étranger.)
- A l'étrange, mais je préfère rester ici chez ma famille.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Une spécialité de la région? Je ne sais pas.
- (Non?)
- Non.
- (Ça n'existe pas?)
- Oh, eh, il existe, certainement, mais je ne sais pas. Une repas de la Sarre? Was gibt's da?
- (Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- Au revoir, Madame.

Aufnahme Nr.8

(Volkshochschule Saarbrücken, Zertifikatsstufe, 7.Semester,

Dauer: 7 Minuten)

- Vous êtes depuis à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Par le train? Vous êtes le premier fois dans, à Sarrebruck?
- (Oui, c'est la première fois que je suis ici.)
- Vous avez déjà regarde, das war net richtig, regarde la ville?
- (Oui, j'ai regardé quelques vitrines en ville.)
- Ah, quelques vitrines. Et les...vous avez, eh, regarde aussi les vieilles maisons et les quartiers?
- (Oui.)
- Oui? Hm, ich muß mich erst konzentriere. Jo, je trouve, eh, les prix sont All, en Allemagne pour le moment très hautes et en France aussi?
- (Oui. En France aussi, tout est très cher; tout a augmenté.)
- Oui. Vous savez déjà que vous faire, vous fait à Sarrebruck pendant les jours que vous avez, que vous êtes ici?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.)
- Ah, oui.
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Oui, depuis, hm...je vais penser, vingt-cinq ans.
- (Ah, oui. Et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Oh, j'aime le sport, j'aime visiter les théâtres, les musées.
- (Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- On peut faire une promen, une promenade, eh, par la vieille ville ou on peut visite un concert ou le théâtre.
- (J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Chez la Volkshochschule.
- (Ah. Combien de fois par semaine ce cours a-t-il lieu?)
- Eh, un fois par semaine.
- (Aha. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Je ne sais pas parce que je ne parle pas anglais.
- (Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Cui, souvent.
- (Où ça?)

- Eh, j'aime le Midi de France.
- (Hm. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille.)
- Ah, oui.
- (Quelle région me conseilleriez-vous?)
- En Allemagne, on a beaucoup des régions qui sont, eh, jolies pour faire, pour passer les vacances. Hm, j'aime le Forêt Noir, c'est très joli. Ou...Bayern, c'est aussi très joli. Et...
- (Et qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Hm, ma famille et moi, nous aimons, eh, faire des ex..., was ist Kanu?, nous avons deux canous et nous faisons des excursions sur l'Ardèche ou Dordogne.
- (Ah, c'est très intéressant...Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai à votre avis?)
- Eh, eh, en, en général, je crois, oui. Mais ce n'est pas mon avis. Ce n'est pas mon...
- (Ce n'est pas votre cas.)
- Oui.
- (Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Oh, je suis très content, eh, en Sarre et c'est aussi la région que je préfère.
- (Hm. Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Oh. Oui, on a ici des spécialités, eh, Kartoffelküchelchen et Dippelappes.
- (Ah oui.)
- Ce sont des spécialités de pommes, eh, de pommes de terre.
- (Aha. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- Au revoir. Merci beaucoup.

Aufnahme Nr.9

(Volkshochschule Saarbrücken, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 5 Minuten)

- Bonjour. Depuis quelques jours vous êtes à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Ah, oui, par le train. C'est la première fois que vous êtes en Allemand?
- (Oui, c'est la première fois que je suis ici et ça me plaît bien.)
- Oui. Vous avez du temps pour regarder Sarrebruck?
- (J'ai regardé un peu les vitrines en ville.)
- Mais pas, non, la vieille ville?
- (Non, pas encore la vieille ville.)
- Non? Et les prix en All, en France est-ce que c'est aussi élevé comme chez nous, oder comme ici?
- (Ah oui. Tout est très cher en France; tout a beaucoup augmenté.)
- Augmenté? Ah. Savez-vous qu'est-ce que vous faites, eh, pendant les séjours ici?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre.)
- Ah.
- (Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Oui, depuis vingt, eh, années, vingt ans.
- (Ah. Et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Ici? Le "Moderne Gallerie" à voir et la vieille, le vieux ville et les environs de Sarrebruck avec le Spicherer Berg.
- (Em, c'est intéressant. Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- Le soir? Nous avons beaucoup de théâtres, les petits théâtres, et l'Opéra.
- (Em. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Pas beaucoup! Mais moi, j'ai appris le français à l'école.
- (Ah, oui. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Non, non. Je crois la langue anglaise n'est pas difficile...non?
- (Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui.
- (Où ça?)
- Je suis été à Paris ou, et à Nantes.

- (Ah, vous connaissez déjà Nantes. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Sarrebruck! Non, le Forêt Noir, peut-être, ou le Rhin.
- (Le Rhin, oui?)
- Le Rhin, oui.
- (Et qu'est-ce que vous aimez faire pendant vos vacances?)
- Moi? Je veux faire vacances à la mer pour nager et le soleil.
- (Hm. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Est-ce vrai pour les Allemands?)
- Oh, je crois autrefois. Mais aujourd'hui, j'espère que les gens travaillent pour le vivre.
- (Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- En Allemand.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la Sarre?)
- De la Sarre? Oui, nous avons un spécialité, mais je ne sais pas comme on dit en français. C'est, hm,
- (Dites-le en Allemand.)
- Suppenfleisch mit Beilagen.
- (Aha.)
- Ist noch was?
- (Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.
- Au revoir, Madame.

Aufnahme Nr.10

(Volkshochschule Saarbrücken, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 7 Minuten)

- Ah, Bonjour. Hm,
- (Bonjour.)
- Hm, hm, eh, depuis vous êtes ici?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Ah, par le train. Vous êtes, eh, le premier fois, eh, dans Allemand?
- (Oui, c'est la première fois que je suis ici et ça me plaît bien.)

- Ah, je suis très heureux. Eh, vous avez déjà le temps, eh, pour visiter la vieille ville, eh, de Sarrebruck?
- (Ah non; la vieille ville, pas encore; j'ai seulement regardé quelques vitrines en ville.)
- Ah, quelques vitrines, oui. Ah, c'est très malheureusement. Eh, Sarrebruck est très, très belle et a un château et la Sarre est très, très jolie.
- (Ah, oui. Je regarderai demain ou après demain.)
- Ah, oui. Eh, eh, si vous voulez, je vous...hm, je vous visiter, eh, regarde, vis, nein, je ... un peu la vieille ville.
- (Ah oui, c'est une bonne idée.)
- Oui? Eh, les prix, eh, dans français sont dans la dernière temps aussi élevés qu'en, dans Allemand?
- (Ah oui. Tout est devenu très cher.)
- Très cher aussi?
- (Tout a augmenté.)
- Oui, oui, eh, ... Vous avez déjà une programme, eh, pour votre temps ici?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et l'après-midi, je serai libre.)
- Ah. Et, hm, also, hm, je me rendre avec vous quand vous, eh, voudrez.
- (Oui.)
- Vous savez une place où vous, eh, rencontrer?
- (Eh, oui. Par exemple ici, près du château, on pourrait se rencontrer?)
- Oui, d'accord. A quel temps?
- (Oh, comme vous voulez.)
- Oui, eh, je vais vous, je vais avec vous, eh, coup de téléphoner?
- (Oui.)
- Eh, à peu près? Oui, oui?
- (D'accord. Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Depuis dix ans.
- (Depuis dix ans?)
- Oui.
- (Et où avez-vous habité avant?)
- Hm, à Francfort.
- (Ah. Qu'est-ce qu'on peut faire ici le soir?)
- Ah, le soir je rester à la maison.

- (J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Eh, j'ai, eh, appris français dans la Volkshochschule.
- (Hm. J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français.)
- Pour moi est très difficile français.
- (Hm. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui, beaucoup.
- (Oui? Où ça?)
- Eh, trois fois dans la Champagne et une fois dans la Bretagne et dans les Alpes.
- (Ah oui, aussi?)
- Oui.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Ah, eh,...peut-être Bayern, Allemand Sud, et, eh,...Nürnberg.
- (Ah, oui. Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Eh, beaucoup des excursions, eh, pour, et visiter la ville, beaucoup du sport.
- (Ah oui, vous faites du sport?)
- Oui, oui.
- (Qu'est-ce que vous faites comme sport?)
- Ach...tennis et nous avons, nous faisons beaucoup de tours avec le bicyclette.
- (Ah, oui? Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Qu'est-ce que vous en pensez?)
- Eh, ce, en général, vraiment.
- (Oui?)
- Oui.
- (Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Eh....je crois en France.
- (Oui?)
- Oui.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)

- Eh, je connais à Sarrebruck peut-être, eh, "verheiratet".
- (Hm. Qu'est-ce que c'est. Vous pouvez expliquer un peu?)
- Ah, c'est, c'est...oh, pommes de terre avec dans le milieu est une phase...
- (Ah, oui. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite.)
- Ah, merci.
- (Au revoir, Madame.)
- Au revoir.

Aufnahme Nr.11

(Volkshochschule Saarbrücken, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 6 Minuten)

- Bonjour, Madame.
- (Bonjour, Madame.)
- Depuis quelque temps vous êtes ici à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi, par le train.)
- Vous avez une, un bon voyage?
- (Ah oui, ça s'est passé très bien.)
- Vous êtes la première fois en Allemagne?
- (Oui, c'est la première fois que je suis ici.)
- Et est-ce que vous avez déjà le temps de, de voir quelque chose ici?
- (Ah non, pas beaucoup. J'ai seulement regardé quelques vitrines en ville.)
- Et vous avez, eh, pas...Moment, et vous n'avez pas déjà vu la vieille, la vieille ville? Non?
- (Non, pas encore.)
- Les prix en France sont déjà, pardon, les prix en France sont aussi levé comme ici?
- (Ah oui. Tout a beaucoup augmenté en France aussi; tout est devenu très cher.)
- Et est-ce que vous avez, vous savez déjà qu'est-ce que vous faites ici?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs et demain après-midi, je serai libre. Est-ce que vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)

- Oui, je vis déjà...seit?...Je suis née à Sarrebruck.
- (Ah. Qu'est-ce qu'on peut faire ici le soir?)
- Le soir, vous pouvez visiter les, le théâtre et peut-être il y a un bon concert. Eh, maintenant la, le Orgel à la Ludwigskirche est nouveau et le dimanche, il y a un concert de la h-moll-Messe de Bach.
- (Ah, très bien. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Eh, j'ai appris le français, eh, à l'école, mais c'est très long, et alors je suis ici à, et visite un cours pendant un an peut-être.
- (J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Je crois c'est vrai, mais en, à Sarrebruck, eh, beaucoup de gens parlent mieux la langue français, française parce qu'il y a beaucoup de, de chances pour parler la langue et encore entendre la langue.
- (Hm. Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Oui, j'étais déjà en France pendant les, les vacances. C'était à la Vendée, la, eh, Côte du Nord et dans Languedoc et aussi dans les Alpes.
- (Ah, oui. Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Oh, c'est qu'est-ce que vous aimerez. Qu'est-ce que vous aime, eh, beaucoup, la mer ou la montagne?
- (Oh, oui, j'aime bien la montagne.)
- La montagne? Eh, mais la Sarre est aussi très jolie. Il y a beaucoup de forêt au nord de la Sarre et vous, eh, pouvez faire des promenades, des excursions dans la forêt et il y a aussi un lac.
- (Ah oui?)
- Oui. Hm.
- (Ah oui, c'est intéressant. Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- J'aime, eh, c'est différent.
- (Ah oui?)
- Oui. Quand ma famille va avec nous, eh, ça me fait plaisir qu'est-ce que les, les enfants, eh, aiment. Mais quand je suis, eh, seul avec mon mari, je visite les villes et, eh, hm,
- (Oui, très bien. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands

vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Qu'est-ce que vous en pensez?)

- On dit ça toujours, mais je ne crois pas qu'est-ce que c'est vrai parce qu'on, nous vivent aussi pour, eh, nous travailler aussi pour vivre.
- (Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Dans la ville, eh, parce qu'il y a beaucoup, eh, chances pour faire ce soir, et, et...
- (Hm. Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Il y a quelques spécialités ici, mais je ne crois pas qu'est-ce qu'on peut manger ça dans un restaurant.
- (Ah, oui. Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir.)
- Merci beaucoup. Au revoir.

Aufnahme Nr.12

(Volkshochschule Saarbrücken, Zertifikatsstufe, 7.Semester,
Dauer: 7 Minuten)

- Bonjour, Madame.
- (Bonjour, Madame.)
- Eh, depuis quelque temps, nee..., vous êtes à Sarrebruck?
- (Je suis arrivée hier après-midi.)
- Ah, hier après-midi. Eh...avez-vous déjà une impression de votre ville?
- (Ah, j'ai regardé un petit peu et ça me plaît beaucoup ici.)
- Ah. Eh...de, de quelle ville vous êtes?
- (Je suis de Nantes.)
- Ah, Nantes. Eh, les prix sont, sont aussi augmentés en Nantes comme à Sarrebruck?
- (Ah oui, à Nantes aussi tout a augmenté.)
- Oh, c'est partout sûrement.
- (Ah oui, je pense que c'est partout.)
- Eh...connaissez-vous, eh, que vous ferez, eh, pendant votre temps à Sarrebruck?
- (Oui; demain matin, nous ferons un petit tour dans les environs.)

- Ah.
- (Et demain après-midi, je serai libre.)
- Ah. Eh...allez-vous à la frontière à Forebach?
- (Ah, je ne sais pas. Je ne crois pas.)
- Eh, là il y a un beau château, à Forebach..
- (Ah, oui. Vous vivez depuis longtemps à Sarrebruck?)
- Oui, je suis née à Sarrebruck?
- (Ah bon.)
- Oui.
- (Et qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir ici?)
- Oh, il y a beaucoup d'intéressant à cette ville. Il y a des musées, des expositions, des foires, et des églises. Eh, près de nous, c'est l'église de baroque, St.Louis, c'est très, c'est ce...
- (Très célèbre, ah oui?)
- Oui.
- (Et qu'est-ce qu'on peut faire le soir?)
- Oh, le soir, je regrette, je dois rester chez moi. Je vis seulement, je suis seule et alors c'est dangereux à ce temps, eh, de visiter le soir quelque chose.
- (Hm. J'ai remarqué que beaucoup de gens parlent français ici; où avez-vous appris le français?)
- Eh, j'apparis le français, eh, seulement dans l'école.
- (A l'école?)
- A l'école, oui.
- (J'ai entendu dire que c'était plus facile pour les Allemands d'apprendre l'anglais que le français; c'est vrai?)
- Oui, je crois si.
- (Oui? Est-ce que vous avez déjà été en France?)
- Eh, l'année passée je suis pour quat, pour quinze, pour une quinzaine à Paris.
- (Ah.)
- Hm.
- (Ça me plaît tellement ici que j'aimerais bien passer mes prochaines vacances en Allemagne avec ma famille; quelle région me conseilleriez-vous?)
- Eh, je vous propese, je vous propose, je vous proposerai la Sarre, par exemple. Nous avons des régions très agréables.
- (Oui, pourquoi pas.)

- Par exemple le Hochwald; c'est très joli pour des excursions et pour se reposer.
- (Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances?)
- Eh...je, je ferai mes vacances, eh, à ma fille qui demeure, eh, une, qui demeure quelques kilomètres après Freudenstadt.
- (Ah, oui. Un de mes amis m'a dit un jour que les Allemands vivaient pour travailler et que les Français travaillaient pour vivre. Qu'est-ce que vous en pensez?)
- Peut, je crois peut-être il y a encore quelques gens qui, eh, qui travaillent pour le plaisir.
- (Oui?)
- Oui, en Alleman, Allemagne aussi.
- (Hm. Si vous aviez le choix, dans quel pays préféreriez-vous vivre et travailler?)
- Eh, je préférerais la France.
- (Ah, oui?)
- Oui.
- (Je crois que mon groupe s'en va. Nous voulons manger ensemble; pouvez-vous me conseiller une spécialité de la région?)
- Une spécialité de la Sarre, c'est "Dippelappes". C'est une... Gericht?
- (Un repas.)
- C'est un repas, eh, avec pommes...gerieben?
- (Avec des pommes rapées.)
- Oui.
- (Bon, il faut vraiment que je parte. Si vous venez à Nantes, écrivez-moi; voilà mon adresse. Nous serions très heureux de votre visite. Au revoir, Madame.)
- Au revoir. Je vous remercie pour l'invita, pour l'invitation.

Bibliographie

- ABRAHAM, W., ELEMA, R., GRIESEN, R., TEN CATE, A.P., KOK, J. (1974): Terminologie zur neueren Linguistik. (Germanische Arbeitshefte. Ergänzungsreihe 1). Tübingen.
- ALATIS, J.E.(ed.) (1968): Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications. Washington, D.C.
- ALDERSON, J.C., HUGHES, A.(eds.) (1981): Issues in Language Testing. The British Council. London.
- ALLEN, H.B.(ed.) (1965): Teaching English as a Second Language. New York.
- ALLEN, H.B., CAMPBELL, R.K.(eds.) (1972): Teaching English as a Second Language. New York.
- ALLEN, J.P.B., CORDER, S.P.(eds.) (1974): Techniques in Applied Linguistics. Oxford.
- ALLEN, J.P.B., DAVIES, A. (1977): Testing and Experimental Methods. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol.4). London.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (ed.) (1954): Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques. Washington, D.C.
- ANASTASI, A. (1966): Psychological Testing. New York.
- ANDERSON, R.C. (1972), "How to construct achievement tests to assess comprehension", Review of Educational Research 42:145-170.
- AUSTIN, J.L. (1971): How to Do Things with Words. Oxford. (first publ.1962) (Dt.Übers.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972).
- BAUER, R. (1976), "'Rezeptive Kommunikationsfähigkeit' - ein aufzuwertendes Lernziel?", Englisch 12:48-52.
- BAUSCH, K.-R., RAABE, H. (1978), "Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht", in: WIERLACHER et al.(eds.) (1978):56-75.
- BEADSMORE, H.B. (1974), "Testing oral fluency", IRAL XII/4:317-326.
- BESSE, H. (1980), "La question fonctionnelle", in: BESSE, H., GALISSON, R. (1980):30-136.
- BESSE, H., GALISSON, R. (1980): Polémique en didactique - du renouveau en question. Paris.

- BIERWISCH, M. (1980), "Semantic structure and illocutionary force", in: SEARLE, J.R., KIEFER, F., BIERWISCH, M. (eds.) (1980).
- BLAKE, Th. (1979), "The ARELS Oral Examination", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., HOWELL, Th. (eds.) (1979): 130-141.
- BLIESENER, U. (1980), "Zur Beurteilung von Abiturarbeiten im Fach Englisch - Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen", Die Neueren Sprachen, Bd. 79, Heft 1: 78-93.
- BLOOM, B.S. (ed.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domains. New York.
- BOUTON, L.F. (1976), "The Problem of Equivalence in Contrastive Analysis", IRAL XIV/2: 143-163.
- BRAUNROTH, M., SEYFERT, G., SIEGEL, K., VAHLE, F. (1978): Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik. Kronberg.
- BRIERE, E.J. (1972), "Are we really measuring proficiency with our foreign language tests?", in: ALLEN, H.B., CAMPBELL, R.K. (eds.) (1972): 321-330.
- THE BRITISH COUNCIL (ed.) (1976): Examinations and Tests in English for Speakers of Other Languages. London.
- BROOKS, N. (1964): Language Learning: Theory and Practice. New York.
- BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. (eds.) (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford.
- BRUMFIT, C.J. (1980): Problems and Principles in English Teaching. Oxford.
- BÜHLER, K. (1934): Sprachtheorie. Jena. (Neuaufgabe Stuttgart 1965).
- BUTEAU, M.F. (1970), "Students' Errors and the Learning of French as a Second Language. A Pilot Study", IRAL 8: 133-145.
- CARROLL, B.J. (1979), "A communicative view of convergent-discriminant validation procedures", Paper handed out during a seminar on tests organised by the British Council, Canterbury, July 1980.
- CARROLL, B.J. (1980a): Testing Communicative Performance. An Interim Study. Oxford.
- CARROLL, B.J. (1980b), "Measuring the communicative value of oral performance", Paper handed out during a seminar on tests organised by the British Council, Canterbury, July 1980.

- CARROLL, J.B. (1965), "Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students", in: ALLEN, H.B. (ed.) (1965): 364-372.
- CARROLL, J.B. (1968a), "Contrastive Analysis and Interference Theory", in ALATIS, J.E. (ed.) (1968): 113-122.
- CARROLL, J.B. (1968b), "The psychology of language testing", in: DAVIES, A. (ed.) (1968): 46-69.
- CARROLL, J.B. (1973), "Foreign Language Testing: Will the Persistent Problems Persist?" Paper delivered at the ATSEOL Conference, Dublin, June 1973.
- CHAO, Y.R. (1968): Language and Symbolic Systems. Cambridge.
- CHAPLEN, E.F. (1976): Measuring achievement in adult language learning. Europarat, Straßburg 23.2.1976, CCC/EES (75)73.
- CHASTAIN, K.D. (1969), "The Audio-Lingual Habit Theory versus the Cognitive Code Learning Theory: some Theoretical Considerations", IRAL 7: 97-106.
- CHASTAIN, K.D. (1979), "Testing Listening Comprehension Tests", Tesol Quaterly, Vol. 13, Nr. 1: 81-88.
- CHOMSKY, N. (1964), "Degrees of Grammaticalness", in: FODOR, J.A., KATZ, J.J. (eds.) (1964): 384-389.
- CHOMSKY, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, N. (1972): Language and Mind. New York.
- CHRIST, H. (ed.) (1971a): Probleme der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten im Fremdsprachenunterricht. Berlin.
- CHRIST, H. (1971b), "Leistungskontrolle und Leistungsbewertung in der Nacherzählung", in: CHRIST, H. (ed.) (1971a): 47-60.
- CHRISTMANN, CH., HAHN, R., HABLER, M., RAASCH, A., SCHLUNKE, R. (1976): Lernzielbestimmung und objektivierte Leistungsmessung im französischen Anfangsunterricht. Schwerpunkt Orientierungsstufe Saar. Saarbrücken: Hochschule des Saarlandes.
- CHRISTMANN, C.H., HAHN, R., HABLER, M., RAASCH, A., SCHLUNKE, R. (1977): Lernzielbestimmung und objektivierte Leistungsmessung im französischen Anfangsunterricht. Schwerpunkt kommunikative Tests. Saarbrücken: Hochschule des Saarlandes.

- CLARK, J.L.D. (1972): Foreign Language Testing: Theory and Practice. Philadelphia.
- CLARK, J.L.D.(ed.) (1978a): Direct testing of speaking proficiency: theory and application. Princeton, N.J.
- CLARK, J.L.D. (1978b), "Interview Testing Research at Educational Testing Service", in: CLARK, J.L.D.(ed.) (1978a): 210-228.
- COHEN, A.D. (1980): Testing Language Ability in the Classroom. Rowley, Mass.
- COLOMBIER, P. (1980), "Analyse des capacités pour un perfectionnement de la lecture", in von FABER, H. et al.(eds.) (1980): 266-301.
- CORDER, S.P. (1967), "The Significance of Learner's Errors", IRAL 5: 161-170.
- CORDER, S.P. (1972), "Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern", in: NICKEL, G.(ed.) (1972a): 38-50.
- CORDER, S.P. (1973): Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth/Middlesex.
- CORDER, S.P. (1974), "Error Analysis", in: ALLEN, J.P.B., CORDER, S.P. (eds.) (1974): 122-154.
- CORDER, S.P. (1975), "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition", Language Teaching & Linguistics: Abstracts 8: 201-218.
- CORRELL, W. (1971): Lernen und Verhalten. Grundlagen der Optimierung von Lernen und Lehren. Frankfurt.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976): Un niveau-seuil. Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- DANY, M. et al.(eds.) (1979): Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Kongreßbericht der 9.Jahrestagung. Bd.1: Sprachlern- und Lehrmaterialien. Heidelberg.
- DAVIES, A.(ed.) (1968): Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach. London.
- DAVIES, A. (1977), "The construction of language tests", in: ALLEN, J.P.B., DAVIES, A. (1977): 38-104.

- DEBYSER, F., HONIS, M., ROJAS, C. (1967): Grille de classement typologique des fautes. B.E.L.C. Paris.
- DEIMEL, TH. (1961): Zur Korrektur und Bewertung neusprachlicher Arbeiten. Dortmund.
- DIETRICH, R. (1981), "Was von der expectancy grammar zu erwarten ist. Bemerkungen zum 'general factor of language proficiency'", Linguistische Berichte 73:64-69.
- EDENER, W. (1975), "Die Beurteilung mündlicher Leistungen in punktuellen Prüfungen zum Französischunterricht der Sekundarstufe II: Probleme und Vorschläge", in: HÜLLEN, W., RAASCH, A., ZAPP, F.J. (eds.) (1975): 66-83.
- EELLS, W.C. (1930), "Die Zuverlässigkeit wiederholter Benotung von aufsatzähnlichen Prüfungsarbeiten", in: INGENKAMP, K. (ed.) (1971): 117-122.
- van EK, J.A. (1973), "The 'Threshold Level' in a unit/credit system", in: TRIM, J.L.M. et al. (1973): 91-128.
- van EK, J.A. (1975): The Threshold Level. Council of Europe: Strasbourg.
- van EK, J.A. (1977): The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London.
- van Ek, J.A. (1979), "The Threshold Level", in: BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. (eds.) (1979): 103-116.
- ENGEL, U., SCHWENKE, O. (eds.) (1972): Gegenwartssprache und Gesellschaft. Düsseldorf.
- EVANS, G., HAASTRUP, K. (1976), "Experiments with Cloze Procedure", English Language Teaching 1/1976: 35-41.
- von FABER, H., EICHHEIM, H., HEID, M., MALEY, A. (eds.) (1979): Rollen-spiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht. Protokoll eines Werkstattgesprächs. Goethe-Institut und British Council Paris. München.
- von FABER, H., EICHHEIM, H., HOWELL, Th. (eds.) (1979): Evaluation mündlicher Sprachleistungen. Protokoll eines Werkstattgesprächs. Goethe-Institut und British Council Paris. München.
- von FABER, H., EICHHEIM, H., MALEY, A. (eds.) (1980): Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht. Protokoll eines Werkstattgesprächs. Goethe-Institut und British Council Paris. München.

- FELIX,S.W. (1977a), "Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht", Linguistik und Didaktik 31:233-246.
- FELIX,S.W. (1977b), "Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitsprachenerwerb", in: HUNFELD,H.(ed.) (1977):25-34.
- FITIKIDES,F.J. (1936): Common Mistakes in English. London
- FLICK,W. (1980), "Error Types in Adult English as a Second Language", in: KETTEMANN,B., St.CLAIR,R.N.(eds.) (1980):57-63.
- FODOR,J.A., GARRETT,M. (1966), "Some reflections on competence and performance", in LYONS,J., WALES,R.J.(eds.) (1966):135-179.
- FODOR,J.A., KATZ,J.J.(eds.) (1964): The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs, N.J.
- FRANCIS,W.N. (1954), "Revolution in Grammar", Quarterly Journal of Speech 40:299-312.
- FRENCH,F.G. (1949): Common Errors in English. Their Cause, Prevention and Cure. London.
- FRIEDMAN,M. (1973), "The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance", Journal of the American Statistical Association 32:675-701.
- FRIES,C.C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, Michigan.
- FRIES,C.C. (1952): The Structure of English. An Introduction to the Construction of English Sentences. New York.
- GAUDE,P., TESCHNER,W.-P. (1970): Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule. Frankfurt.
- GEORGE,H.V. (1972): Common Errors in Language Learning. Insights from English. Rowley, Mass.
- GIGLIOLI,P.(ed.) (1972): Language and social context. Harmondsworth, Middlesex.
- GLAAP, A.-R. (1974), "Grenzen der Operationalisierbarkeit von Lernzielen im Englischunterricht", Die Neueren Sprachen 5:381-392.
- GOODMAN,K.S. (1970), "Psycholinguistic universals in the reading process", in: PIMSLEUR,P., QUINN,T.(eds.) (1971):135-142.

- GRAUBERG, W. (1971), "An Error Analysis in German of First-Year University Students", in: PERREN, G.E., TRIM, J.L.M. (eds.) (1979): 257-263.
- GRELLET, F. (1981): Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge.
- GROOT, P.J.M. (1975), "Validation of Language Tests", in: PALMER, L., SPOLSKY, B. (eds.) (1975): 138-143.
- GROOT, P., HARRISON, A. (1979): A Specimen Test for Threshold Level English. Speaking Test: Examiner's Booklet. Europarat E31.141,04.3. Straßburg.
- GROOT, P., HARRISON, A. (o.J.): A Specimen Test for Threshold Level English: Manual. Europarat E31.143,04.3. Straßburg.
- GRUBITZSCH, H., KRAMER, J. SCHNEEWOLF, R. (eds.) (1979): Projekt Fremdsprachenunterricht 2. Französischunterricht. Stuttgart.
- GÜNTHER, K. (1964), "Für eine objektive Leistungsbewertung", Fremdsprachenunterricht 8:122-128; 182-190; 238-250.
- GUTKNECHT, Ch. (ed.) (1977): Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik. Hamburg.
- HABERMAS, J., LUHMANN, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt.
- HALLE, M., STEVENS, K.N. (1962), "Speech Recognition: A Model and a Program for Research", IRE Transactions on Information Theory, IT-8:155-159.
- HARRIS, D.P. (1969): Testing English as a Second Language. New York.
- HARRISON, A. (1979): Techniques for evaluating a learner's ability to apply Threshold Level proficiency to everyday communication. Europarat: Straßburg 6.11.1979, DECS/EES(79)77.
- HARRISON, A. (1981), "Communicative testing: jam tomorrow?". Paper given at the BAAL Seminar, University of Reading, 1981.
- HARRISON, A. (1983): A Language Testing Handbook. London.
- HARTMANN, K. (1979), "Lehrplanentwicklung", in: NEUNER, G. (ed.) (1979a): 156-168.
- HARTOG, P., RHODES, E.C. (1936), "Prüfungszensuren in Geschichte und Englisch", in: INGENKAMP, K. (ed.) (1971): 78-89.

- HAUG,U., RAMMER,G. (1974): Sprachpsychologie und Theorie der Verständigung. Düsseldorf.
- HEATON,J.B. (1975): Writing English Language Tests. London.
- HEATON,J.B.(ed.) (1982): Language Testing. Hayes, Middlesex.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN-DEUTSCH" (1975a): Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien. Kronberg/Ts.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN-DEUTSCH" (1975b): "Zur Sprache ausländischer Arbeiter. Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens", Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg.5, H.18:78-121.
- HEINDRICHS,W., GESTER,F.W., KELZ,H.P. (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart.
- HELBIG,G. (1971), "Graduierung der Grammatikalität und Leistungsbewertung im Sprachunterricht", Deutsch als Fremdsprache 8:1-12.
- HENDRICKS,D., SCHOLZ,G., SPURLING,R., JOHNSON,M., VANDENBURG,L. (1980), "Oral Proficiency Testing in an Intensive English Language Program", in: OLLER,J.W., PERKINS,K.(eds.) (1980):77-90.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (ed.) (1980): Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Neue Sprachen. Frankfurt.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (ed.) (1972): Ausarbeitung zum Kapitel Lernkontrolle in den Rahmenrichtlinien Neue Sprachen. Sekundarstufe I. Fuldata. (Druckschrift Nr.22/0275a).
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (ed.) (1974): Grundlagen für ein Curriculum 7-10 an Gesamtschulen. Protokoll der 5.Arbeits-tagung. Fuldata. (Druckschrift Nr.394/0876B).
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (ed.) (1978): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im kommunikativen Englischunterricht der Sekundarstufe I. Protokoll der 12.Arbeitstagung. Fuldata. (Druckschrift Nr.694/0278).
- HICKS,O., MURPHY,D. (1979), "Simulation procedures in remedial work", in: von FABER,H., EICHHEIM,H., HEID,M., MALEY,A.(eds.) (1979):43-53.
- HINOFOTIS,F.B. (1980), "Cloze as an Alternative Method of ESL Placement and Proficiency Testing", in: OLLER,J.W., PERKINS,K.(eds.) (1980):121-128.

- HOLEC, H. (1979), "Jeux de rôles et simulations dans l'apprentissage de la compétence de communication: degrés d'authenticité communicative - intégration pédagogique", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., HEID, M., MALEY, A. (eds.) (1979): 54-68.
- HÜLLEN, W. (1971): Linguistik und Englischunterricht. Heidelberg.
- HÜLLEN, W., ROTHER, A. (1973), "Glossar zur Testkunde", in: SCHRAND, H. (ed.) (1973): 111-119.
- HÜLLEN, W., RAASCH, A., ZAPP, F. J. (eds.) (1975): Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt.
- HÜLLEN, W. (1976): Linguistik und Englischunterricht 2. Heidelberg.
- HÜLLEN, W. (1979), "Pragmalinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts", in: NEUNER, G. (ed.) (1979): 61-68.
- HUGHES, A. (1981), "Conversational Cloze as a Measure of Oral Ability", English Language Teaching 2: 161-166.
- HUNFELD, H. (ed.) (1977): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Kronberg/Ts.
- HUXLEY, R., INGRAM, E. (eds.) (1971): Language Acquisition - Models and Methods. London.
- HYMES, D. H. (1971), "Competence and Performance in Linguistic Theory", in: HUXLEY, R., INGRAM, E. (eds.) (1971): 3-28.
- HYMES, D. H. (1972), "On Communicative Competence", in: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (eds.) (1972): 269-293.
- INGENKAMP, K. (ed.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- INGENKAMP, K., PAREY, E., TENT, L. (1973): Schätzen und Messen in der Unterrichtsforschung. Weinheim.
- INGRAM, E. (1968), "Attainment and Diagnostic Testing", in: DAVIES, A. (ed.) (1968): 70-97.
- INGRAM, E. (1977), "Basic concepts in testing", in: ALLEN, J. B., DAVIES, A. (1977): 11-37.
- JAKOBOVITS, L. A. (1969), "Second Language Learning and Transfer Theory. A Theoretical Assessment", Language Learning 19: 55-86.

- JAKOBOVITS, L.A. (1970): Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass.
- JOHANSSON, S. (1975): Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing. Lund.
- JOHNSON, R.K. (1982), "Questioning some assumptions about cloze testing", in: HEATON, J.B. (ed.) (1982): 59-72.
- JONES, R.L. (1978), "Achieving Objectivity in Subjective Language Tests", in: NICKEL, G. (ed.) (1978): 109-121.
- JONES, R.L. (1979), "Validity and Reliability in Oral Language Testing: Some Special Considerations", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., HOWELL, Th. (eds.) (1979): 41-55.
- JUHASZ, J. (1970a): Probleme der Interferenz. München.
- JUHASZ, J. (1970b), "Das Ranschburgsche Phänomen beim Lernen von Fremdsprachen", Linguistik und Didaktik 1: 215-221.
- KEENAN, E.L. (ed.) (1975): Formal Semantics of Natural Language. Cambridge.
- KENNEDY, G.D. (1978): The Testing of Listening Comprehension. SEAMEO Regional Language Centre. Singapore University Press.
- KETTEMANN, B., St. CLAIR, R.N. (eds.) (1980): New Approaches to Language Acquisition. Tübingen.
- KIELHÖFER, B. (1975), "Zum Problem der Fehlergraduierung in deutsch-französischen Übersetzungen", Linguistik und Didaktik 23: 233-240.
- KIELHÖFER, B. (1979), "Zur Validierung eines Multiple-Choice-Wortschatztests", Neusprachliche Mitteilungen 1: 6-13.
- KIELHÖFER, B., BÖRNER, W. (1979): Lernersprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdsprachenerwerbs. Tübingen.
- KLAUER, K.J., FRICKE, R., HERBIG, M., RUPRECHT, H., SCHOTT, F. (1972): Lehrzielorientierte Tests. Düsseldorf.
- KLEIN-BRALEY, CH., STEVENSON, D.K. (eds.) (1981): Practice and problems in language testing I. Frankfurt.
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1977), "Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht - Probleme eines Verwertungszusammenhangs", Linguistische Berichte 50: 58-71.
- KÖHLER, F.H. (1975): Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler im Russischen. Tübingen.

- KRAINZ, CH. (1980): Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen. Tübingen.
- KREUZER, H., KLEIN, W., GUNZENHÄUSER, R., HAUBRICHS, W. (eds.) (1975): Sprache ausländischer Arbeiter. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Jg. 5, H. 18.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1976), "Über einige linguistische Beschränkungen der klassischen kontrastiven Linguistik", in: RAABE, H. (ed.) (1976): 107-117.
- KÜHLWEIN, W. (1975), "Grundsatzfragen der kontrastiven Linguistik", Neusprachliche Mitteilungen 2:80-92.
- LADO, R. (1948), "A Prime Source of Student Errors", Language Learning 1/3:1-3.
- LADO, R., FRIES, C. C. (1957): English Sentence Patterns. Understanding and Producing English Grammatical Structures - An Oral Approach. Ann Arbor, Michigan.
- LADO, R. (1964): Language Teaching. A Scientific Approach. New York.
- LADO, R. (1971): Testen im Sprachunterricht. München. (Engl.: Language Testing. New York: McGraw Hill 1961.)
- LADO, R. (1972), "Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik 1945-1972", in: NICKEL, G. (ed.) (1972a): 15-20.
- LEGENHAUSEN, L. (1973), "Die Testkriterien 'Objektivität', 'Reliabilität' und 'Validität' bei der Beurteilung von englischen Nacherzählungen. Untersuchungen von Reifeprüfungsarbeiten des Landes Baden-Württemberg", in: PAKS Arbeitsbericht Nr. 7: 133-156. Bielefeld.
- LEGENHAUSEN, L. (1975): Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen. Berlin.
- LIENERT, G. A. (1969): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- LINDEMANN, R. H. (1967): Educational Measurement. Glenview, Ill.
- LITTLEWOOD, W. (1979), "Communicative performance in language developmental contexts", IRAL XVII/2: 123-138.
- LITTLEWOOD, W. (1981): Communicative Language Teaching. An introduction. Cambridge.

- LYONS, J., WALES, R. J. (eds.) (1966): Psycholinguistics papers: proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. Edinburgh.
- MAAS, U. (1972), "Grammatik und Handlungstheorie", in: MAAS, U., WUNDERLICH, D. (1972): 191-276.
- MAAS, U., WUNDERLICH, D. (1972): Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache". Frankfurt.
- MACINTOSH, H. G. (ed.) (1978): Techniques and Problems of Assessment. London.
- MACKAY, R., BARKMAN, B., JORDAN, R. R. (eds.) (1979): Reading in a Second Language. Hypotheses, Organization, and Practice. Rowley, Mass.
- MARTINS-BALTAR, M. (1976), "Actes de Parole", in: COSTE, D. et al. (1976): 83-224.
- MELENK, H. (1977), "Der didaktische Begriff der kommunikativen Kompetenz", Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 1, 24. Jhg.: 3-12.
- MEYER, H. L. (1975): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt.
- MINDT, D. (1978), "Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik", Die Neueren Sprachen, H. 3/4: 340-353.
- MORROW, K. (1979), "Communicative language testing: revolution or evolution?", in: BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K. (eds.) (1979): 143-157.
- MOTHE, J.-C. (1981), "Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire", Le Français dans le Monde 165: 63-72.
- MULLEN, K. A. (1980), "Evaluating Writing Proficiency in ESL", in: OLLER, J. W., PERKINS, K. (eds.) (1980): 160-170.
- MUNBY, J. (1978): Communicative Syllabus Design. Cambridge.
- NEISSER, U. (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart.
- NEMSER, W. (1974), "Approximative Systems of Foreign Language Learners", in: RICHARDS, J. C. (ed.) (1974): 55-63.
- NEUNER, G. (ed.) (1979a): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn.
- NEUNER, G. (1979b), "Überlegungen zur Integration pragmatischer Lernziele in Abschlußtests für die Sekundarstufe I im Bereich 'Lesen/Schreiben'", in: NEUNER, G. (ed.) (1979a): 206-224.

- NICKEL,G.(ed.) (1972a): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin.
- NICKEL,G. (1972b), "Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung", in: NICKEL,G.(ed.) (1972a):8-24.
- NICKEL,G.(ed.) (1978): Language Testing. Stuttgart.
- OAKESHOTT-TAYLOR (1979), "Cloze Procedure and Foreign Language Listening Skills", IRAL 2:150-158.
- OLLER,J.W. (1973a), "Cloze tests of second language proficiency and what they measure", Language Learning 23:105-118.
- OLLER,J.W. (1973b), "Discrete-point tests versus tests of integrative skills", in: OLLER,J.W., RICHARDS,J.C.(eds.) (1973c):184-199.
- OLLER,J.W., RICHARDS,J.C.(eds.) (1973c): Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Mass.
- OLLER,J.W. (1975), "Assessing Competence in ESL: Reading", in: PALMER,L., SPOLSKY,B.(eds.) (1975):26-36.
- OLLER,J.W., INAL,N. (1975), "A cloze test of English prepositions", in: PALMER,L., SPOLSKY,B.(eds.) (1975):37-49.
- OLLER,J.W. (1976), "Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar", Die Neueren Sprachen 75:165-174.
- OLLER,J.W. (1979): Language Tests at School: A Pragmatic Approach. London.
- OLLER,J.W., HINOFOTIS,F.B. (1980), "Two Mutually Exclusive Hypotheses about Second Language Ability: Indivisible or Partially Divisible Competence", in: OLLER,J.W., PERKINS,K.(eds.) (1980):13-23.
- OLLER,J.W., PERKINS,K.(eds.) (1980): Research in language testing. Rowley, Mass.
- OLLER,J.W.(ed.) (1983): Issues in language testing research. Rowley, Mass.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE. DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND (eds.) (1978): Das VHS-Zertifikat Englisch. Modelltest 1. Bonn-Bad Godesberg.
- PAS/DVV (eds.) (1978): Das VHS-Zertifikat Französisch. Modelltest 2. Bonn-Bad Godesberg.

- PAS/DVV (eds.) (1979a): Das VHS-Zertifikat. (Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch). Bonn-Bad Godesberg. 6.revidierte Auflage.
- PAS/DVV (eds.) (1979b): Das VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Modelltest 1. Bonn-Frankfurt-München.
- PAS/DVV (eds.) (1979ff): Grundbaustein zum VHS-Zertifikat. (Deutsch als Fremdsprache, Französisch, Englisch, Spanisch, Russisch). Bonn-Bad Godesberg.
- PAS/DVV (eds.) (1980): Grundbaustein zum VHS-Zertifikat. Der GBS-Test. Entwurf. Frankfurt.
- PAS/DVV (eds.) (1981a): Grundbaustein zum VHS-Zertifikat Französisch. Modelltest. Bonn-Frankfurt.
- PAS/DVV (eds.) (1981b): VHS-Certificate English for Business Purposes. Mock Examination 2. Bonn-Frankfurt.
- PALMER, A.S., BACHMAN, L.F. (1981), "Basic Concerns in Test Validation", in: ALDERSON, J.C., HUGHES, A. (eds.) (1981): 135-151.
- PALMER, L., SPOLSKY, B. (eds.) (1975): Papers on Language Testing. Washington, D.C.
- PANTHER, K.-U. (1977), "Pragmalinguistik - eine neue Dimension?", in: GUTKNECHT, CH. (ed.) (1977): 206-235.
- PAPO, E., FERENCZI, V. (1976), "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple: la poste", in: COSTE, D. et al. (1976): 21-33.
- PARK, B. (1978), "Aural and Oral Assessment", in: MACINTOSH, H.G. (ed.) (1978): 58-82.
- PELZ, M. (1977): Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg.
- PERREN, G.E., TRIM, J.L.M. (eds.) (1971): Applications of Linguistics. Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969. Cambridge.
- PHILLIPSON, R. (1979), "Tolerance tests - measuring the linguistic and communicative content of samples of learners' language", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., HOWELL, TH. (eds.) (1979): 117-129.
- PIEPHO, H.-E. (1974a): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.

- PIEPHO, H.-E. (1974b), "Kommunikative Kompetenz als pädagogisches und didaktisches Leitziel", in: HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRER-FORTBILDUNG (ed.) (1974): 4-20.
- PIMSLEUR, P., QUINN, T. (eds.) (1971): The psychology of second language learning. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969. Cambridge.
- PRIDE, J.B., HOLMES, J. (eds.) (1972): Sociolinguistics. Harmondsworth, Middlesex.
- QUETZ, J. (1979), "Authentische Aufnahmen für Hörverständnisübungen", in: DANY, M. et al. (eds.) (1979): 117-124.
- QUETZ, J., BOLTON, S., LAUERBACH, G. (1980): Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin.
- RAABE, H. (ed.) (1976): Trends in kontrastiver Linguistik. Band II. Tübingen.
- RAASCH, A. (1971), "Das VHS-Zertifikat Französisch: Objektivierte Leistungsmessung im Französischunterricht für Erwachsene", Neusprachliche Mitteilungen, Sonderdruck aus Heft 4/1971: 222-237.
- RAASCH, A. (1976a): Lernerfolgstests Französisch. Schwerpunkt Hörverstehen. Lehrerheft. München.
- RAASCH, A. (1976b): Lernerfolgstests Französisch. Schwerpunkt Hörverstehen. Schülerheft. München.
- RAASCH, A. (1979), "Un 'Un niveau-seuil'? - Deux 'Un niveau-seuil'? - Deux 'Niveaux-seuils'? Diskussionsbeitrag zur 'Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires'", Neusprachliche Mitteilungen 32: 157-161.
- RAASCH, A. (ed.) (1981a): Französisch als Zielsprache. Handbuch des Französischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. München.
- RAASCH, A. (1981b), "Lernziele des Französischunterrichts in der Erwachsenenbildung", in: RAASCH, A. (ed.) (1981a): 89-99.
- RAATZ, U. (1981), "Are oral tests tests?", in: KLEIN-BRALEY, CH., STEVENSON, D.K. (eds.) (1981): 197-212.

- REA, P.R. (1978), "A Framework for the Assessment of Communicative Competence", in: HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (ed.) (1978): 9-26.
- REISENER, H. (1979), "Rezeptionskompetenz: Ein lohnendes Lernziel für den Englischunterricht der Hauptschule", Neusprachliche Mitteilungen 32, Jhg. 4: 233-238.
- RICHARDS, J.C. (ed.) (1974): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London.
- RICHTERICH, R. (1973), "Definition of language needs and types of adults", in: TRIM, J.L.M. et al. (1973): 31-88.
- RIVERS, W.M. (1971), "Linguistic and psychological factors in speech perception and their implication for teaching materials", in: PIMSLEUR, P., QUINN, T. (eds.) (1971): 123-134.
- ROOS-WIJGH, I.F. (1979), "Testing speaking proficiency through functional dialogues", in: CLARK, J.L.D. (ed.) (1978a): 101-112.
- ROYAL SOCIETY OF ARTS EXAMINATIONS BOARD (eds.) (o.J.): Examinations in the Communicative Use of English as a Foreign Language. Specifications and Specimen Papers. London.
- RÜTTER, TH. (1973): Formen der Testaufgabe. Eine Einführung für didaktische Zwecke. München.
- SANG, F., VOLLMER, H.J. (1978): Allgemeine Sprachfähigkeit und Fremdsprachenerwerb. Zur Struktur von Leistungsdimensionen und linguistischer Kompetenz des Fremdsprachenlernalers. Berlin. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).
- SAVIGNON, S. (1972): Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1975): Linguistische Pragmatik. Stuttgart.
- SCHRAND, H. (ed.) (1973): Testen. Probleme der objektiven Leistungsmessung im neusprachlichen Unterricht. Berlin.
- SCHRÖDER, K. (1977), "Curriculum", in: SCHRÖDER, K., FINKENSTAEDT, TH. (eds.) (1977): 31-34.
- SCHRÖDER, K., FINKENSTAEDT, TH. (eds.) (1977): Reallexikon der englischen Fachdidaktik. Darmstadt.

- SCHULTE, F. (1980), "Teaching Reading Comprehension: Past and Present", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., MALEY, A. (eds.) (1980): 28-49.
- SEARLE, J. R. (1972): Speech Acts. Cambridge. (first publ. 1969).
- SEARLE, J. R., KIEFER, F., BIERWISCH, M. (eds.) (1980): Speech Act Theory and Pragmatics. Dordrecht.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", IRAL X/3: 209-231.
- SHANNON, C. E., WEAVER, W. (1963): The Mathematical Theory of Communication. Urbana. (first publ. 1949).
- SPOLSKY, B. (1971), "Reduced redundancy as a language testing tool", in: PERREN, G. E., TRIM, J. L. M. (eds.) (1971): 383-390.
- SPOLSKY, B. (1973), "What does it mean to know a language: or how do you get someone to perform his competence?", in: OLLER, J. W., RICHARDS, J. C. (eds.) (1973): 164-176.
- SPOLSKY, B. (1975), "Language Testing - The Problem of Validation", in: PALMER, L., SPOLSKY, B. (eds.) (1975): 147-153. (Paper held at the TESOL Convention, 1968).
- SPOLSKY, B. (1981), "Some ethical questions about language testing", in: KLEIN-BRALEY, CH., STEVENSON, D. K. (eds.) (1981): 5-21.
- STAMMERJOHANN, H. (ed.) (1975): Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. München.
- STEIN, O. (1975), "Probleme objektivierter Beurteilung mündlicher Leistungen im Englischunterricht der Sekundarstufe II", in: HÜLLEN, W., RAASCH, A., ZAPP, F. J. (eds.) (1975): 56-65.
- TAYLOR, W. L. (1953), "'Cloze Procedure'. A new tool for measuring readability", Journalism Quarterly 30: 415-433.
- TEMPLETON, H. (1977), "A New Technique for Measuring Listening Comprehension", English Language Teaching 4/1977: 292-299.
- TRIM, J. L. M. (1973), "Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults", in: TRIM, J. L. M. et al. (1973): 15-28.
- TRIM, J. L. M., RICHTERICH, R., van EK, J. A., WILKINS, D. A. (1973): Systems Development in Adult Language Learning. Council of Europe. Strasbourg.

VALETTE, R.M. (1971): Tests im Fremdsprachenunterricht. Berlin.
(Engl.: Modern Language Testing. New York 1967).

VALETTE, R.M., DISIK, R.S. (1972): Modern Language Performance Objectives and Individualisation. New York.

VHS-Certificate English for Business Purposes. Mock Examination 2.
s. PAS/DVV (ed.) (1981b).

Das VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Modelltest 1.
s. PAS/DVV (ed.) (1979b).

Das VHS-Zertifikat Englisch. Modelltest 1. s. PAS/DVV (eds.) (1978).

Das VHS-Zertifikat Englisch. s. PAS/DVV (eds.) (1979a).

Das VHS-Zertifikat Französisch. Modelltest 2. s. PAS/DVV (eds.) (1978).

Das VHS-Zertifikat Französisch. s. PAS/DVV (eds.) (1979a).

VOLLMER, H.J., SANG, F. (1980), "Zum psycholinguistischen Konstrukt einer internalisierten Erwartungsgrammatik", Linguistik und Didaktik 42:122-148.

VOLLMER, H.J. (1981a), "Why are we interested in "General Language Proficiency"?", in: KLEIN-BRALEY, CH., STEVENSON, D.K. (eds.) (1981): 96-123.

VOLLMER, H.J. (1981b), "Kognitive Analyse und Probleme der Bewertung mündlicher Sprechhandlungen von Fremdsprachenlernern". (Vortrag auf der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Mainz, Oktober 1981).

VOLLMER, H.J. (1983): Spracherwerb und Sprachbeherrschung: Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit. Tübingen.

WARDHAUGH, R. (1974): Topics in Applied Linguistics. Rowley/Mass.

WHITAKER, S.F. (1982), "Dictation as a testing device", in:
HEATON, J.B. (ed.) (1982): 48-51.

WIDDOWSON, H.G. (1978): Teaching Language as Communication. Oxford.

WIEGAND-KANZAKI, A. (o.J.): Zur Bewertung von Morphologie, Syntax und Stil im Teilbereich "Schriftlicher Ausdruck" der Prüfung zum VHS-Zertifikat "DaF". Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt.

WILKINS, D.A. (1972): Linguistics in Language Teaching. London.

- WILKINS, D.A. (1973), "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", in: TRIM, J.L.M. et al. (1973): 129-146.
- WILKINS, D.A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford.
- WUNDERLICH, D. (1970), "Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik", Der Deutschunterricht 22/4: 5-41.
- WUNDERLICH, D. (1971), "Pragmatik, Sprechsituation, Deixis", Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1/2: 153-190.
- WUNDERLICH, D. (1972a), "Begriffszusammenhang innerhalb der Soziolinguistik", in: ENGEL, U., SCHWENKE, O. (eds.) (1972): 64-70.
- WUNDERLICH, D. (1972b), "Zur Konventionalität von Sprechhandlungen", in: WUNDERLICH, D. (ed.) (1972d): 11-58.
- WUNDERLICH, D. (1972c), "Sprechakte", in: MAAS, U., WUNDERLICH, D. (1972): 69-161.
- WUNDERLICH, D. (ed.) (1972d): Linguistische Pragmatik. Frankfurt.
- WUNDERLICH, D. (1974a), "Pragmatik. Einleitung und Referenzsemantik", in: FUNKKOLLEG SPRACHE. Teil IV: 789-811. Weinheim.
- WUNDERLICH, D. (1974b), "Sprechakte (kommunikative Funktion von Äußerungen)", in: FUNKKOLLEG SPRACHE. Teil IV: 812-834. Weinheim.
- WUNDERLICH, D. (1974c): Grundlagen der Linguistik. Reinbek bei Hamburg.
- YOUNG, R. (1979), "Developing communicative tests - the work of the R.S.A. working party", The English Bulletin, Vol. VII, 2: 27-39.
- von ZIEGESAR, D. (1978), "Lesestrategien für nicht-fiktionale Texte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I", Anglistik & Englischunterricht 3: 139-158.
- von ZIEGESAR, D. und M. (1979): How to Analyse and Teach Non-Literary Texts. Königstein/Ts.
- ZIRKEL, M. (1979), "Kriterien für die Bewertung mündlicher Sprachleistungen", in: von FABER, H., EICHHEIM, H., HOWELL, TH. (eds.) (1979): 23-40.

Lebenslauf

Als Tochter des Innenarchitekten Otto Zapp und seiner Ehefrau Leonore, geb. Gansch, wurde ich, Sibylle Bolton, am 23.2.1941 in Kaiserslautern geboren. Ich bin deutscher Staatsangehörigkeit. Von 1947 bis 1952 besuchte ich die Grundschule in Kaiserslautern, anschließend das Staatliche Neusprachliche Gymnasium, wo mir am 27.2.1962 das Zeugnis der Reife zuerkannt wurde.

Vom SS 1962 bis zum SS 1965 studierte ich Romanistik und Anglistik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Im Sommer 1965 siedelte ich nach England über.

Im Sommer 1966 schrieb ich mich als externer Student an der Universität London für die Fächer "German" und "French" ein und legte im Sommer 1968 das englische Staatsexamen - "Bachelor of Arts Honours Examination" - mit der Note "Second Class Honours (Upper Division)" ab. Im Sommer 1969 schrieb ich mich als externer Student an der Universität London für das Studium zum "Graduate Certificate in Education" ein, das mir im Januar 1972 verliehen wurde.

1974 kehrte ich zurück nach Deutschland und nahm im SS 1979 das Studium der Romanistik und Anglistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt auf, zunächst als Gasthörer und seit WS 1981/82 als ordentlicher Student. Während des WS 1980 begann ich mit der Arbeit an der vorliegenden Dissertation, die Herr Prof. Dr. Stammerjohann mit Rat und Hilfe förderte. Während meiner Studienzeit in Frankfurt hörte ich vor allem bei den Professoren Stammerjohann, Oehler, Quetz und Solmecke.

